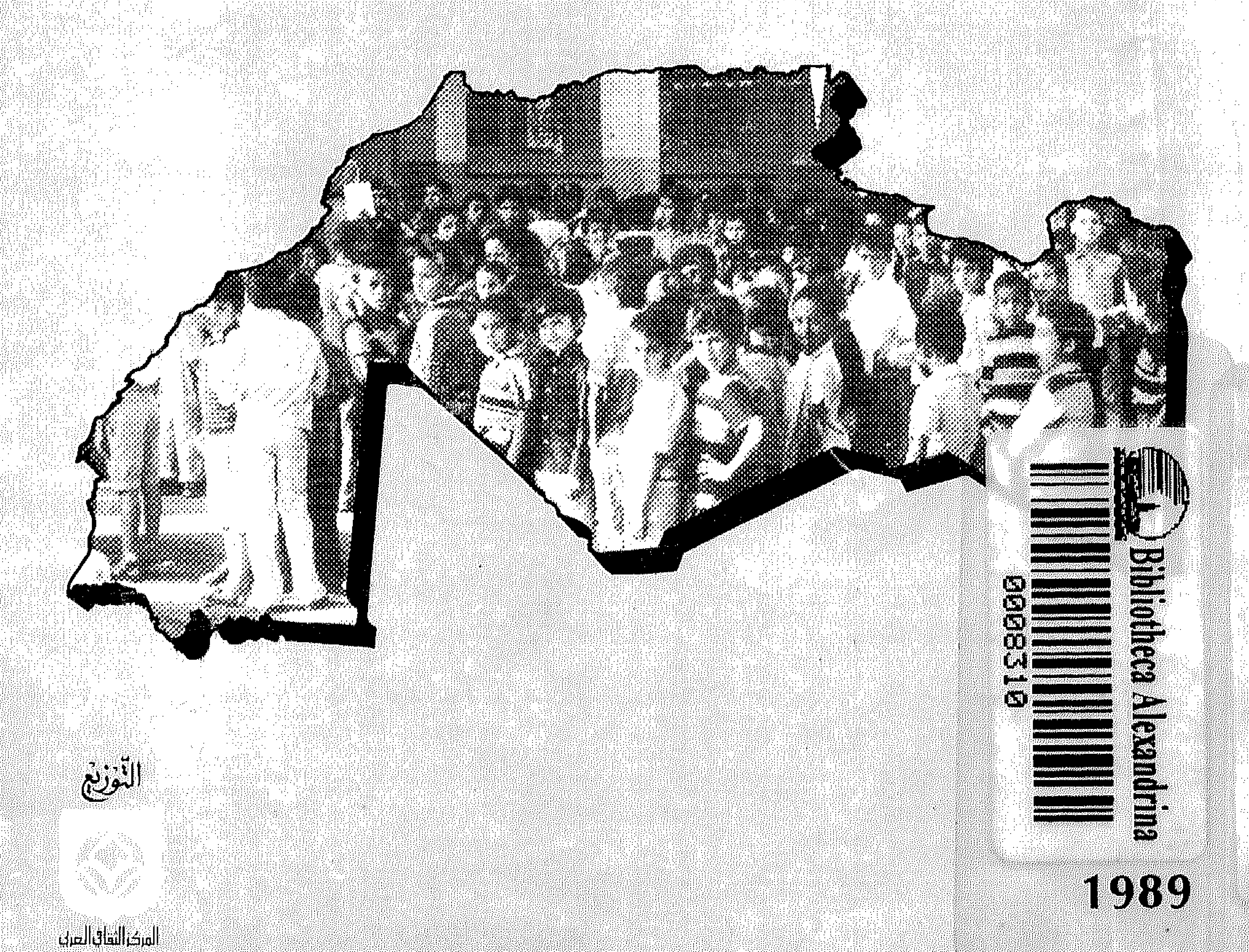
محمد عابد الجابري

التعليم في المغرب العربي

دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم
في المغرب وتونس والجزائر



التوزيع
المركز الثقافي العربي
1989

التعليم في
المغرب العربي

محمد عابد الجابري

التعليم في المغرب العربي

دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم
في المغرب وتونس والجزائر

رقم الايداع القانوني: 1989/832
طبع بدار النشر المغربية
الدار البيضاء

تقديم المؤلف

تتناول هذه الدراسة بالتحليل السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي منذ حصولها على الاستقلال الى الوقت الحاضر [1985...]. ومن المفيد التنبيه هنا الى المسائل التالية:

1 ـ لقد قمنا بتحليل السياسات التعليمية في كل قطر على حدة مبتدئين بالمغرب ثم تونس ثم الجزائر، وقد اعتمدنا هذا الترتيب اعتبارا للمدة التي خضع فيها القطر للإستعمار الفرنسي، وبالتالي لثقل التركة الاستعمارية فيه.

2 ـ لما كانت التركة الاستعمارية في أقطار المغرب العربي عاملا أساسيا ورئيسيا، من العوامل المحددة لسياستها التعليمية في أوائل الاستقلال، رأينا من الضروري البدء بإعطاء القارىء فكرة موجزة عن السياسة التعليمية التي سلكتها فرنسا في كل قطر من أقطار المغرب العربي وعن النظام التعليمي الذي أقامته والنتائج التي أسفر عنها عملها في هذا الميدان. وبما أن قضية التعليم كانت في أقطار المغرب العربي من القضايا الأساسية التي تركز حولها الكفاح الوطني من أجل الاستقلال فقد رأينا من المفيد كذلك تزويد القارىء بفكرة عن البديل الوطني الذي طرحته حركات التحرير الوطنية وعن النتائج التي أسفر عنها. وسيتبين القارىء عندما ينتقل الى السياسات التعليمية بعد الاستقلال كم كان ضروريا الإطلاع على هذين الجانبين [المشروع الاستعماري والبديل الوطني] لفهم مسار تلك السياسات والعوامل الفاعلة في تطورها وتقلبها.

3 ـ بما أن السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي كانت محكومة إلى حد كبير بنوع التركة التي ورثها كل قطر عن الفترة السابقة على الاستقلال فإن تطور السياسة التعليمية في كل قطر كان يحدث خارج المخططات العامة للتنمية الاقتصادية

والاجتماعية وباستقلال عنها. وهكذا فباستثناء المغرب الأقصى الذي تزامنت فيه، بصورة عامة، المراحل الأساسية لتطور السياسة التعليمية فيه مع فترات مخططات التنمية فإن القرارات الأساسية في ميدان التعليم اتخذت في كل من تونس والجزائر في إطار إصلاحات أو مخططات خاصة لم تكن متزامنة مع فترات مخططات التنمية، ولذلك اعتمدنا في تتبعنا لتطور السياسة التعليمية في هذين القطرين تحقيبا غير ذلك الذي ينطبق على مخططات التنمية العامة.

4 ـ ولم نقتصر في تحليلنا على التعامل مع النصوص بل ربطنا القرارات بالظروف السياسية التي تمت فيها وشرحنا الكيفية التي تتخذ بها وأبرزنا خلفياتها كما تتبعنا برامج الاصلاح من خلال تطبيقاتها ونتائجها، ناظرين الى ما تقرره مخططات التنمية في ميدان التعليم من زاوية ربط الطموحات والأهداف بالحصيلة والإنجاز، مبرزين أوجه النقد التي وجهت من طرف المسؤولين أنفسهم الى هذا الجانب أو ذاك من جوانب النظام التربوي.

5 ـ وخصصنا خاتمة الدراسة لعرض خلاصات تركيبية تعتمد التحليل المقارن بين الأقطار الثلاثة في المسائل الأساسية التي حكمت سياساتها التعليمية، طارقين بعض الآفاق المستقبلية، ولكن في إطار الإشكاليات العامة. التي كانت توجه مسار التعليم في هذه الأقطار.

وهكذا فالقارىء الذي يرغب في الإطلاع على التجارب التعليمية في أقطار المغرب العربي من داخلها ومن خلال معطياتها التفصيلية فما عليه إلا أن ينتقل الآن إلى ما يلي من الصفحات، أما القارىء الذي يفضل أخذ فكرة عامة عن الموضوع قبل الشروع في تتبع التفاصيل فعليه أن يبدأ بقراءة الخاتمة. عسى أن نكون قد وفقنا الى الصواب.

الدار البيضاء، في 12 مارس 1988
محمد عابد الجابري

تقديم المنتدى

أعدت هذه الدراسة في إطار مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الذي يعده منتدى الفكر العربي بعمان. وفيما يلي نص التقديم الذي كتبه لهذه الدراسة منسق المشروع د. سعد الدين إبراهيم.

يمثل هذا الكتاب، سياسات التعليم في المغرب العربي، حلقة من حلقات المشروع الكبير الذي يقوم به منتدى الفكر العربي، منذ عام 1976، عن مستقبل التعليم في الوطن العربي.

وقد أخذ المنتدى على عاتقه القيام بهذه الدراسة كجزء من برنامجه حول الدراسات الاستراتيجية المستقبلية. فمصير العرب في القرن القادم يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا وتعليميا خلال ما تبقى من القرن العشرين، والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين. وقد تنبهت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات. ففضلا عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة «التعليم» كطريق لأي نهضة حقيقية، فإن الجديد في السنوات الأخيرة هو تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أي تعليم، وإنما الذي أصبح مطلوبا هو «تعليم» من نوع جديد، يهيء الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الإنفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة، التي هي أهم خواص القرن الحادي والعشرين، هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم

المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات. أي أن حجم التراكم في هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن، مثلا، ستكون متساوية أو تزيد عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشري المسجل. وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج الى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد أن يستخدمه. وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات، والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم في القرن القادم. والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الثورة الصناعية الأولى والثانية في عديد من الوجوه. فبينما كانت الأولى تعتمد على البخار والميكانيكا والفحم والحديد، والرأسمالي العصامي، وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية، وفن الإدارة الحديثة، والشركات المساهمة، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساسا على العقل البشري، والإليكترونيات الدقيقة، والكمبيوتر، وتوليد المعلومات وتنظيمها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية، وعلى الشركات المتعددة الجنسية. ولأن العقل البشري هو العماد الأول في هذه الثورة، ولأنه يمثل طاقة متجددة تنضب، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكرا على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة السكان أو الغنية بمواردها الأولية، أو القوية بجيوشها التقليدية، إنها ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها ـ سواء كانت كبيرة أو صغيرة ـ إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربويا وتعليميا.

والتغير الإجتماعي المتسارع، الذي هو أحد خواص القرن القادم، والذي لم يبق عليه سوى عدة سنوات، يعني أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا في الماضي، ولكن في حياة نفس الجيل. وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الأولى التي تحدثنا عنها أعلاه، أي الثورة التكنولوجية الثالثة، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون في صناعة أو صياغة هذه الثورة. فالجميع سيتأثرون بها، في أدنى الأراضي وأقصاها. ويتطلب هذا التغير الاجتماعي المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعي التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل، وإلا دهمها هذا التغير بقطاره المندفع. ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا الا اذا كانا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك. ويقع هذا العبء أساسا على النظام التربوي.

والإنفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي، هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادي والعشرين. فوسائل الإتصال السريعة، بل والآنية، ستعبر الحدود بلا قيود، برسائلها ومضامينها، من أي مجتمع لأي مجتمع آخر. فالأرسال والاستقبال عبر الأقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية في منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى. إن التحصين الحقيقي في مواجهة هذا التدفق الإعلامي ـ الثقافي الوافد هو وعي الفرد والمجتمع، وقدرتهما على الفرز النقدي، والاختيار والتمثل من بين ما يتساقط عليه. وهذه مهمة لا تتجاوز قدرة النظام التعليمي التقليدي، كما عرفناه أو نعرفه اليوم. إن هذه المهمة تتطلب نظاما تربويا من نوع جديد، بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة في كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمي في القيام بها، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية ـ القومية، ويحفظها من المسخ أو الذوبان، في نفس الوقت الذي لا يتحول فيه الى متحف تراثي جامد ومنغلق.

وأخيرا، فإن تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج، كأحد خواص القرن الحادي والعشرين، ستعني نهاية التمييز التقليدي بين العمل اليدوي والعمل العقلي، أو بين الادارة والعمل، أو بين الإنتاج والتجارة والخدمات. فالإنسان «الفاعل» في القرن الحادي والعشرين سيكون الإنسان المتعدد المهارات، وأهم من ذلك الإنسان القادر على التعلم الدائم، والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العملية، والمجتمع الفاعل في القرن الحادي والعشرين سيكون مجتمعا تستأثر فيه «خدمات المعلومات» بأكبر نصيب من القوة البشرية. ومرة أخرى تقع على النظام التعليمي المسؤولية الأولى في إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات.

لهذه الإعتبارات جميعا، سعت كل بلدان العالم الأول والثاني، والعديد من بلدان العالم الثالث الى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية. وهدفها في ذلك إعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادي والعشرين. وكان ظهور كتاب «أمة في خطر» [Nation at Risk] بالولايات المتحدة عام 1984، مؤشرا على هذه الصحوة. فرغم المكانة العالمية المرموقة للولايات المتحدة، كأحد القوتين الأعظم

في النظام الدولي المعاصر، إلا أن الإحساس المتزايد بأن النظام التعليمي الأمريكي قاصر عن إعداد المواطن والمجتمع الأمريكي لعالم القرن الحادي والعشرين، دفع الرئيس الأمريكي «رونالد ريغان» لتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة. وقد أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة في الرأي العام الأمريكي، مثل الهزة التي كان قد أحدثها إطلاق السوفيت لقمرهم الصناعي الأول «سبوتنيك» عام 1959 قبل الولايات المتحدة. وفي الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الأمريكي لتدارك مواطن الضعف في النظام التعليمي. فهو الأساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقدم.

وقد تزامن مع هذه المبادرة الأمريكية، أو تبعها مباشرة، مبادرات مماثلة في اليابان ودول أوروبا الغربية، ودول المعسكر الشرقي، والهند وإسرائيل، وغيرها. بل انه يمكن القول ان الإصلاح الواسع الذي يقوم به الإتحاد السوفياتي في ظل زعامة «ميخائيل جورباتشوف»، تحت اسم «إعادة البناء» [البيرسترويكا] هو أساسا من أجل اللحاق العلمي والتكنولوجي بكل من الولايات المتحدة واليابان، وحتى لا يفقد الإتحاد السوفياتي بدوره مكانته المتميزة في النظام العالمي. ومرة أخرى فإن النظام التعليمي - التربوي هو الأساس وهو المفتاح.

ونحن هنا في الوطن العربي لم نأخذ تحديات القرن القادم الى الآن مأخذ الجد. ولم يدرك صانعو القرار على أعلى مستوى، بعد، أن التعليم هو المفتاح وهو الأساس. وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم، مثلما أن «الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم».

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والأفراد، وفي مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم [الكسو] ومكتب التربية لدول الخليج العربية، في الدراسات أو التنبيهات، إلا أن استجابة الرؤساء والملوك العرب ما تزال دون المستوى المطلوب في هذا الصدد. لقد أشرنا بالفعل للكيفية التي تصدى بها رئيس الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي لهذه القضية. ونضيف الى ذلك أن رؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة خصصوا قمة عام 1986 منفردة ومستقلة [عرفت باسم

يوريكا]، لدراسة مخاطر التلكؤ العلمي والتكنولوجي على دولهم، وبحثوا الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه المخاطر. وطبعا كان التعليم هو أهمها.

لذلك أخذ منتدى الفكر العربي على عاتقه القيام بهذا المشروع البحثي الكبير. وتحمس له كل الأعضاء، ورصدت د. سعاد الصباح والشيخ عبد الله المبارك الصباح منحة كريمة لتنفيذ هذا المشروع. واستجاب عشرات الباحثين والمفكرين العرب الأفذاذ للإسهام فيه.

ورغم أن الهدف النهائي للمشروع هو صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المستقبلية لتعليم الأمة العربية في القرن القادم، إلا أن ذلك ما كان له أن يتم الا بعد القيام بعدد من الدراسات التمهيدية والأساسية والمقارنة، وذلك حتى تأتي التوجهات والإستراتيجيات والسياسات المقترحة أكثر من مجرد «ينبغيات» أو «طوباويات» مرغوبة، ولكنها صعبة أو مستحيلة التحقيق. لذلك فإن معمار أو هيكل هذا المشروع البحثي من أربع محاور متصلة ومتراكمة، وهي:

* محور الدراسات العالمية المقارنة:

وفيه تتم مراجعة الأدبيات العالمية والعربية حول شكل وطبيعة النظام العالمي في القرن القادم، ومكان التعليم ودوره في صياغة هذا النظام، وكيف تخطط الدول المتقدمة وبعض الدول النامية لأنظمتها التعليمية ـ التربويّة استعدادا للقرن الحادي والعشرين، وكيف يمكن الاستنارة والتعلم من تجاربها في هذا الصدد.

* محور أوضاع التعليم الحالية في الوطن العربي:

وفيه يجري مسح وصفي تحليلي تقويمي لسياسات وأوضاع التعليم في كل الأقطار العربية، كل على حدة، ثم كمجموعات إقليمية [المشرق العربي، والجزيرة والخليج، وادي النيل، المغرب العربي]، ثم عبر الأقطار العربية مجتمعة، وخاصة في قضايا الأمية وتعليم الإناث والتعليم العالي والجامعي.

* **محور المتطلبات والتحديات التربوية المستقبلية في الوطن العربي:**

وفيه نقوم بإسقاطات تنبؤية عن حجم السكان والطاقة البشرية، والإحتياجات الكمية والكيفية لقوة العمل العربية المطلوبة خلال العقود الثلاثة القادمة (1990ـ2020)، ونفقات وأساليب تعليمها وتدريبها، ومدى قدرة النظام التعليمي الحالي على الوفاء بها في الأقطار العربية منفردة، وكمجموعات إقليمية، ومجتمعة، خلال فترة التنبؤ.

* **محور التوجهات والاستراتيجيات والسياسات لتعليم الأمة في القرن القادم:**

وفيه تتم صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المطلوبة لتطوير النظام التعليمي ـ العربي لكي يوفي بالمتطلبات ويستجيب للتحديات المستقبلية في ظل عددا من المشاهد [السيناريوهات]، التي تأخذ في الحسبان القدرات المالية والتنظيمية المتاحة واقعيا، والتي يمكن تعبئتها عمليا، للقيام بهذه المهمة في الأقطار العربية، خلال فترة الاستشراف (1990ـ2020].

ويصدر عن كل من هذه المحاور الأربعة مجلد تأليفي جامع. ومع ذلك فقد رأى فريق البحث في هذا المشروع، أن تصدر الى جانب هذه المجلدات الأربعة بعض الدراسات الهامة والمتميزة في داخل كل محور.

وتنفيذا لهذه التوصية، يأتي نشر هذه الدراسة للأستاذ الدكتور محمد عابد الجابري عن السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي، والتي تقع ضمن دراسات المحور الثاني عن «أوضاع التعليم الحالية في الوطن العربي». ومحمد عابد الجابري فيلسوف عربي مرموق، ومحلل نقدي متميز لأهم القضايا العربية المعاصرة. ولكن الذي لا يعرفه كثيرون من قرائه والمعجبين بهِ أنه تربوي من حيث التدريب، والمسار المهني المبكر، وله كتابات ومؤلفات حول التربية يعود أولها الى أكثر من ربع قرن مضى.

ونشر بعض هذه الدراسات بأسماء أصحابها، مثل التي نحن بصددها، وليس كل دراسات المشروع، لا ينبغي أن يغمط بقية الباحثين في المشروع حقهم. إن هناك أكثر من خمسين باحثا شاركوا في هذا العمل الجماعي الكبير، وسننوه بهم في

المجلدات الأربعة الرئيسية التي ستصدر عن المشروع، والتي تمثل اللبنات البنائية لكل محور وللمشروع بأجمعه. ولهم، كما لمؤلف هذا الكتاب شكر منتدى الفكر العربي، بل وشكر أبناء الأمة العربية.

وعلى الله التوفيق.

سعد الدين إبراهيم
أمين عام منتدى الفكر العربي
والمنسق العام لمشروع
مستقبل التعليم في الوطن العربي

الفصل الأول

السياسة التعليمية
في
المغرب

— 1 —

«منذ سنة 1912 دخل المغرب في حماية فرنسا، وقد أصبح في الواقع أرضا فرنسية. وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في تخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها، فإنه يمكن القول أن الإحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم. ولكننا نعرف نحن الفرنسيين إن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول».

بهذه العبارات البليغة خاطب «المسيو هاردي» ، مدير التعليم الذي أقامته الحماية الفرنسية بالمغرب، جماعة من المراقبين المدنيين الفرنسيين [حكام المحافظات] بمكناس عام 1920 في دورة من الدورات التي كانت تنظمها لهم سلطات الحماية لتزويدهم بالتوجيهات اللازمة وإرشادهم الى طريقة العمل في المناطق التي كلفوا بالسيطرة عليها. كان منصب «المسيو هاردي» يساوي منصب وزير التعليم، وقد رسم في خطابه هذا الخطوط العامة للسياسة التعليمية لدولة الحماية الفرنسية في المغرب. وهكذا فبعد هذا المدخل الصريح والواضح يلاحظ «المسيو هاردي» أن سكان المغرب طوائف ثلاث: المسلمون واليهود والأوروبيون، ولكل طائفة ثقافتها الخاصة وتعليمها الخاص. والتجديد أو التطوير الذي سيكون على الحماية الفرنسية

إدخاله على التعليم يجب أن يراعي، في نظره، هذا التقسيم «الطائفي» أولا، كما يجب أن يراعي الوضعية الخاصة لكل «طائفة».

بالنسبة للمغاربة المسلمين يلاحظ أنهم يشكلون ثلاث طبقات متمايزة: طبقة النخبة، وهي متعلمة مثقفة نسبيا وتتكون من رجال المخزن [جهاز الدولة] والعلماء وكبار التجار والأعيان. وطبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة. وطبقة جماهير البادية المنعزلة المبعثرة. وبعد تحليل وضعية هذه الطبقات يخلص إلى النتيجة التالية. يقول «... وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرستقراطية مثقفة في الجملة، ... توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطية، ... إن التعليم الذي سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقي يهدف الى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني، وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي. في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البناء، والى الحرف الخاصة بالفن الأهلي. أما في البادية فيوجه التعليم نحو الفلاحة... وأما في المدن الشاطئية فسيوجه نحو الصيد البحري والملاحة». أما عن «المواد العامة» التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي فهي اللغة الفرنسية التي بواسطتها «سنتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا». ويواصل «المسيو هاردي» شرحه للسياسة التعليمية الفرنسية في المغرب فيقول: «إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على أن لا تصنع لنا المدارس الأهلية رجالا صالحين لكل شيء ولا يصلحون لأي شيء. يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملا يناسب التكوين الذي تلقاه، حتى لا يكون من جملة أولئك العارفين المزيفين، أولئك اللامنتمين طبقيا، العاجزين عن القيام بعمل مفيد والذين تنحصر مهمتهم في المطالبة، هؤلاء الذين عملوا في المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفي غيرها من المستعمرات على جعل التعليم الأهلي مصدرا للإضطراب الإجتماعي».

هذا عن مبادىء وأهداف «التعليم الحديث» الذي خططت فرنسا لإنشائه في المغرب، أما التعليم «التقليدي» الذي يتمثل خاصة في جامعة القرويين التي كانت

تعاني من حالة ركود قاتل فلقد كان العنصر الأساسي الذي تحكم في موقف سلطات الحماية إزاءه، تلك النهضة الوطنية، الفكرية والسياسية والاجتماعية التي عمت المشرق العربي آنذاك. لقد كان الفرنسيون يعرفون جيدا الآثار السياسية والإجتماعية التي كانت لحركات الإصلاح التي قام بها أمثال جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده والتي كانت تستنهض العرب والمسلمين لمقاومة الاستبداد والاستعمار، كما كانوا على علم بأصداء هذه الحركات النهضوية التي كانت تتردد في المغرب وفي أوساط العلماء بجامعة القرويين خاصة، ولذلك وجدوا أنفسهم، بصدد هذه الجامعة، أمام اختيارين: إما تركها تلفظ أنفاسها الأخيرة، وفي هذه الحالة سيتجه أبناء المغاربة الراغبين في الدراسات العربية والاسلامية الى المشرق، مركز حركات الاصلاح والنهضة ومقاومة الاستعمار. وإما «تجديد» هذه الجامعة تحت إشرافهم وبمراقبتهم وتوجيههم، الشيء الذي سيمكن من الإبقاء على الشبان المغاربة في بلادهم، وبالتالي تلافي احتكاكهم مع نهضة الشرق احتكاكا مباشرا. وهذا فعلا ما وقع عليه اختيارهم. يقول «المستر بيكي» [5] في كتابه «المغرب» الصادر عام 1920 : «لقد احتفظت الحماية دون تردد بالتعليم القائم في هذه المساجد وعملت على ترميمه وعلى إعادة جامعة فاس الى سابق إشراقها [كذا]. ومن المؤكد أنه من مصلحتنا أن لا يذهب المغاربة للبحث عن هذا النوع من التعليم [التعليم الإسلامي العالي] في الخارج، كالجامع المشهور، جامع الأزهر بالقاهرة».

ويشرح «المسيو مارتي» [6] في كتابه «مغرب الغد» الصادر عام 1925، بوضوح وبمنطق استعماري سافر، الموقف الذي يجب أن تتخذه الحماية الفرنسية من إصلاح القرويين فيقول: «إنه على الرغم من أن القرويين تجتاز أزمة خانقة فإنها لن تموت بل لابد أن تتطور ذاتيا بتأثير الأفكار الواردة من الشرق، وفي هذه الحالة سينقلب الأمر ضد الحماية وتصبح عاجزة عن التحكم في الأحداث»، ولذلك «يجب أن نعمل على تجديد القرويين لأنه اذا لم نفعل ذلك نحن فإن هذا التجديد الذي تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا». ثم يضيف: «إن تجديد القرويين سيمكننا من الاحتفاظ في المغرب بأولئك الشبان النازحين من عائلات مرموقة، بدل تركهم

يذهبون الى الشرق لتلقي العلم الذي ستحرمهم منه القرويين في حالة عدم تجديدها». ثم يتساءل: «ماذا يمكن أن يأتي به هؤلاء الشبان من الشرق؟ «ألا يعودون بميول أنجليزية [كذا] أو بروح النهضة الإسلامية والتعصب الوطني؟»».

لقد استقر رأي المخططين للسياسة التعليمية الاستعمارية في المغرب، اذن، على ضرورة إجراء إصلاح على القرويين، إصلاح شكلي يبعث بعض الحياة فيها. يقول «المسيو مارتي» عن هذا الإصلاح ما يلي: «... ومن هنا يتضح أن هذه التدابير المختلفة المقترحة من أجل تجديد القرويين، والخاضعة لمراقبة فرنسية دقيقة، ليست أبدا تدابير ثورية، إنها لا تستهدف غير بعث نفس الحياة القديمة التي كانت لجامعة القرويين، ولكن بصيغة جديدة، إنها تدابير سَتُمَكِّنُنَا من توجيه التطور الداخلي لهذه الجامعة، وهو التطور الذي بدأ يعلن عن نفسه منذ الآن. إن المثل القائل، «لا تحرك من لا يحرك ساكنا»، هو بكل تأكيد من أحسن المبادىء السياسية. ولكن عندما يتململ النائم ويهدد بالاستيقاظ فإن الحكمة تقتضي، ولاشك، أن لا يترك الإنسان نفسه يفاجأ بالأحداث».

ويشرح «المسيو مارتي» الأبعاد السياسية والاجتماعية للسياسة التعليمية الفرنسية في المغرب بعبارات واضحة فصيحة، فيقول «... إنه لمن واجبنا، ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي، أن لا نعمل على زعزعة هذا المجتمع وأن لا نمس تقاليده. يجب أن نعطي لجميع الطبقات «خبز الحياة» [=التعليم] الذي يناسبها والذي هي في حاجة إليه، كما يجب أن نوجه تطور كل من هذه الطبقات في الإطار الخاص بها... هنا كما في بلدان أخرى توجد بروليتاريا يدوية... ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية. فهل هناك أية فائدة في خلق مثل هذه البروليتاريا الفكرية، سواء بالنسبة لمصلحة المجتمع المغربي أو بالنسبة للسيطرة الفرنسية؟ يقينا، لا. إن عملنا العظيم الذي نقوم به من أجل التجديد الثقافي يجب أن ينحصر فقط ضمن الأطر التقليدية لهذا المجتمع. وسيتوجه نحو البورجوازية التجارية والقروية، نحو موظفي المخزن، نحو رجال الدين ورجال

العلم، وبكلمة واحدة النخبة... يجب أن لا نخلق - بواسطة التعليم - جماعة من الساخطين المستائين اللامنتمين طبقيا. لنبق أسياد المستقبل، لنجمع بين الصفوة الإجتماعية والنخبة الفكرية، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعة لأطر المجتمع المغربي وحدها، أولئك الذين يستطيعون استيعابها واستعمالها».

تلك كانت، بالإجمال، الأسس والمضامين التي أقامت عليها فرنسا سياستها التعليمية بالمغرب. غير أن الصورة الكاملة عن هذه السياسة تتطلب منا الانتقال الى سنة 1930، وهي السنة التي سيكشف فيها النقاب عن منحى آخر للسياسة التعليمية الفرنسية في المغرب. يتعلق الأمر بما يعرف بـ «الظهير البربري» الذي استصدرته دولة الحماية من المخزن المغربي والذي كان يهدف إلى النيل بصورة مباشرة وخطيرة من الكيان المغربي وهويته العربية الإسلامية، وذلك بالفصل، في سكان المغرب، بين ما كانت تسميه سلطات الحماية «العنصر العربي» من جهة و«العنصر البربري» من جهة ثانية، فصلا حضاريا شاملا. كان المقصود منه فرنسة وتنصير القسم الأهم من الشعب المغربي: البربر».

نعلم إن صدور هذا الظهير عام 1930 كان في الحقيقة والواقع بمثابة ورقة الوفاة التي سجلت موت ذلك المخطط الاستعماري الذي دأب رجال الحماية على إعداده منذ سنة 1914، وورقة الميلاد التي سجلت قيام الحركة الوطنية المغربية السياسية لتتسلم مشعل النضال من أيدي المجاهدين المقاومين في الجبال. ومع ذلك فإن ما عرف ب «السياسة البربرية» الفرنسية في المغرب قد كان لها بعد تعليمي أساسي لابد من التعرض إليه ونحن بصدد الحديث عن السياسة التعليمية الفرنسية في المغرب.

لقد قررت الحماية الفرنسية إنشاء ما أسمته بـ «المدارس الفرنسية البربرية»، وهي المدارس التي كان الهدف منها خلق جيل مقطوع الصلة تماما بالتراث العربي الإسلامي من جهة، ومتشبع أكثر ما يمكن بالتراث الفرنسي والقيم الحضارية الغربية من جهة أخرى، مما يمهد الطريق لعملية استيعاب الشعب المغربي وجعله تابعا الى الأبد لفرنسا باعتباره ذيلا من ذيول الحضارة الغربية. ولم تكن سلطات الحماية تخفي هدفها من هذه المدارس بل لقد أفصحت عنه بكل وضوح. يقول «المسيو مارتي»:

«لقد حصل الاتفاق بين إدارة التعليم العمومي وإدارة الشؤون الأهلية، وتحددت بذلك مبادىء سياستنا التعليمية البربرية بكامل الدقة. إن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية تضم صغار البربر، يتلقون فيها تعليما فرنسيا محضا ويسيطر عليها اتجاه مهني، فلاحي بالخصوص. إن البرنامج الدراسي في هذه المدارس يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية، لغة الحديث والكلام، بالإضافة الى مبادىء الكتابة والحساب البسيط ونتف من دروس الجغرافيا والتاريخ وقواعد النظافة ودروس الأشياء... إن المدرسة الفرنسية البربرية هي إذن مدرسة فرنسية بالمعلمين بربرية بالتلاميذ. وليس هناك أي مجال لأي وسيط أجنبي. إن أي شكل من أشكال تعليم العربية، إن أي تدخل من جانب الفقيه، إن أي مظهر من المظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه في هذه المدارس بل سيقصى منها جميع ذلك بكل صرامة».

هذا ولابد من الإشارة هنا الى أن هذه السياسة البربرية التي خطط لها على مستوى الابتدائي قد خطط لها كذلك على مستوى الثانوي والعالي. فبالنسبة للدراسة الثانوية نشير الى ثانوية آزرو التي أسست عام 1927 كمدرسة جهوية في المناطق التي لم تكن قد استسلمت بعد لجيش الاحتلال والتي تحولت الى ثانوية ابتداء من عام 1931. لقد ظلت هذه الثانوية خاصة بأبناء قبائل الأطلس حيث كانوا جميعا داخليين يختارون بكل عناية. أما بالنسبة للتعليم العالي فقد تم إنشاء «معهد الدراسات المغربية العليا» بالرباط، الذي تحول غداة الاستقلال الى كلية الآداب. لقد أسس هذا المعهد عام 1914 تحت اسم «المدرسة العليا الفرنسية البربرية»، ثم تحول سنة 1920 الى معهد الدراسات المغربية العليا، حيث احتلت دراسة اللهجات البربرية والأثنوغرافيا والفلكلور المغربي مكان الصدارة فيه».

ذلك باختصار عن المدارس البربرية الفرنسية وأهدافها الحقيقية الواضحة. وقد أتينا على ذكرها هنا، على الرغم من فشل الإطار العام الذي وضعت فيه، إطار السياسة البربرية، لأننا سنصادف آثارا لها باعتبارها عنصرا من العناصر الفاعلة في حصيلة التعليم الفرنسي في المغرب. إن فشل السياسة البربرية ككل ـ وكان ذلك نتيجة مقاومة داخلية وردود فعل خارجية قادتهما معا الحركة الوطنية المغربية ـ قد أدى، بطبيعة الحال، إلى إخفاق تجربة المدارس الفرنسية البربرية وهي في مهدها.

لقد تم التخلي عنها نهائيا فيما عدا ثانوية آزرو التي ظلت الى حدود عام 1948 محتفظة بطابعها اللاعربي، والتي بقيت بعض آثاره الى السنوات الأولى من الاستقلال.

لقد كان التخلي عن هذه المدارس انتصارا تاريخيا حققه الكيان المغربي ضد مخطط كان يستهدف ضربه في الصميم. هذا شيء صحيح وأكيد، ولكن يجب أن لا نغفل، مع ذلك، حقيقة هامة وهي أن التخلي عن هذه المدارس لم يعقبه إنشاء مدارس أخرى بديلة من النوع السائد في المدن، بل بقيت المناطق الجبلية، على كثرتها ووفرة سكانها، محرومة من كل تعليم كيفما كان نوعه. وحتى الكتاتيب القرآنية التي كانت منتشرة في هذه المناطق قبل الاحتلال الفرنسي قد تعرضت للإغلاق تطبيقا للسياسة البربرية. ولما تم العدول عن هذه السياسة لم تسمح سلطات الحماية بإعادة فتحها أو إنشاء كتاتيب أخرى. كل ذلك جعل قسما هاما من الشعب المغربي، بل القسم الأعظم منه، يبقى معزولا محروما من أي عمل تعليمي تربوي، الشيء الذي كانت له انعكاسات خطيرة فيما بعد، وخاصة في السنوات الأولى من الاستقلال.

على أن هذا الذي قلناه بخصوص المناطق الجبلية التي استهدفتها السياسة البربرية الفرنسية يصدق أيضا على مجموع البادية المغربية التي بقيت طوال عهد الحماية، [40 سنة]، محرومة من التعليم الحديث، ولو أنها احتفظت بمستويات متفاوتة من التعليم العربي التقليدي المتمثل في الكتاتيب القرآنية. على أن إلحاحنا على غياب التعليم في البادية المغربية، عموما، يجب أن لا يفهم منه أن جماهير المدن كانت أحسن حظا. كلا، لقد بقي التعليم «الحديث» في مغرب الحماية تعليم نخبة، ضيق الإنتشار قليل المردود كما يتجلى ذلك من البيانات التالية:

— لم يكن مجموع الأطفال المغاربة الذين ضمتهم المدارس الفرنسية بالمغرب حتى سنة 1920 يتجاوز سبعة آلاف طفل. وفي سنة 1938 كان مجموع تلاميذ المدارس الإبتدائية المخصصة للأطفال المغاربة المسلمين لا يتجاوز 23.270 طفل [مقابل 608 تلميذ في الثانوي]. هذا بينما كان عدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء الأوروبيين يتجاوز 34.000 تلميذ وعدد تلامذة المدارس المخصصة لتعليم أبناء اليهود يتجاوز 19.000 طفل. ويمكن أن نتبين الدلالة العميقة لهذه الأرقام إذا

لاحظنا أن عدد الأوروبيين لم يكن يتجاوز واحدا من ثلاثين من السكان المغاربة كما أن عدد اليهود لم يكن يتجاوز واحدا من سبعة وثلاثين بالنسبة للمغاربة المسلمين. أما في سنة 1945، أي بعد اثنتين وثلاثين سنة من الحماية، فلم يكن عدد الأطفال المغاربة المسلمين المسجلين في المدارس الابتدائية يتجاوز 41.490 [مقابل 1.003 في الثانوي]، وهذا يعني أن نسبة الأطفال المغاربة المسلمين الملتحقين بالمدارس لم تكن تتجاوز 7, 2٪ بالنسبة لمجموع الأطفال البالغين سن الدراسة. أما من حيث النتائج فإن الإحصائيات تشير إلى أنه لم يحصل على الباكالوريا بقسميها سوى 20 فردا طوال الفترة الممتدة ما بين 1926 و1936، وفي المستوى الجامعي لم يكن هناك إلا مغربي واحد مسلم من المجازين في الحقوق. أما إذاتقدمنا عشر سنوات أخرى فإن نتائج التعليم الفرنسي في المغرب، عام 1944، كانت كما يلي: 3 أطباء، 6 محامين، 6 مهندسين فلاحيين. إن هذه النتائج الهزيلة التي أسفر عنها تعليم الحماية الفرنسية بالمغرب، بعد أكثر من ثلاثين سنة من قيامه، تكشف عن حقيقة أساسية، وهي أنه تعليم لا مردود له. إن الأطفال الذين كانوا يلتحقون بالمدارس الإبتدائية، على قلة عددهم، لم يكونوا ينهون سنوات الدراسة فيها كاملة بل لقد كانوا ينقطعون أو يفصلون في السنة الثالثة الإبتدائية في الغالب، أما أولئك الذين تمكنوا من اجتياز المرحلة الإبتدائية كاملة فإن نسبة ضئيلة منهم هي التي كان يسمح لها بالإلتحاق بالمدارس الثانوية.

نعم لقد تغيرت الصورة بعض الشيء خلال الفترة الممتدة ما بين سنة 1944، سنة المطالبة بالاستقلال، وسنة 1955، سنة الإعتراف الفعلي به، وذلك نتيجة لظروف الحرب العالمية الثانية ولنضال الحركة الوطنية. وفيما يلي إجمال لنتائج تعليم الحماية الفرنسية بالمغرب خلال تلك الفترة. لقد رفعت سلطات الحماية بعد وثيقة المطالبة بالاستقلال مباشرة [11 يناير 1944] نسبة القبول في الإبتدائي من 2.500 طفل جديد كل سنة الى 10.000 طفل جديد. الشيء الذي جعل عدد التلاميذ بالمدارس الإبتدائية المخصصة للمغاربة المسلمين يقفز من 41.490 تلميذا سنة 1945 الى 144.535 تلميذا سنة 1950 إلى 210.018 في نوفمبر سنة 1954 [ومع ذلك لم تكن نسبة المقبولين في المدارس إلى عدد البالغين سن الدراسة تتجاوز

2,7٪ عام 1945 و7٪ عام 1950 و11٪ عام 1954]. أما بالنسبة للمدارس الثانوية المخصصة للمغاربة فلم يكن مجموع الملتحقين بها يتعدى 1.003 سنة 1945 و2.771 سنة 1950 و3.839 في نوفمبر 1954. أما حصيلة هذه الفترة [1945_1955] فكانت كما يلي: كان عدد الحاملين للشهادة الإبتدائية لا يتجاوز 4.188 طفلا، وعدد الحاصلين على الباكالوريا الأولى 175 وعلى الباكالوريا الثانية 94. أما بخصوص أطر التعليم فلم ترتفع نسبة المغاربة المسلمين إلا بـ 4٪ خلال الفترة المتراوحة ما بين سنتي 1948_1954، وهي الفترة التي عرفت أوج اتساع التعليم الفرنسي بالمغرب. كان عدد رجال التعليم الإبتدائي سنة 1955 يبلغ 7.772 منهم 3.811 مغربيا ما بين فقيه ومدرس. أما في الثانوي فلم يكن عدد المغاربة يتجاوز 47 معلما مقابل 151 أستاذا فرنسيا.

يتضح مما تقدم أن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربي قد بقيت طوال عهد الحماية بدون تعليم. وإذا كان هذا يرجع، بالدرجة الأولى، إلى تخطيط رجال الحماية فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربي للمدارس التي أنشأتها فرنسا بالمغرب. لقد كان جل التلاميذ لا يتمكنون من إنهاء السلك الذين ينتمون إليه بل يطردون أو ينقطعون دون مستوى الشهادة الإبتدائية، مما جعل الآباء يدركون أنه لا فائدة في إرسال أبنائهم الى المدارس مادامو سيغادرونها بعد حين دون الحصول على أية مؤهلات تضمن لهم وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية، أضف إلى ذلك أن مصيرهم بعد التعليم، إذا ماتعلموا، كان حتما العمل مع سلطات الحماية، إما في الادارة أو في المؤسسات الإقتصادية الفرنسية، الشيء الذي كان يؤهلهم لأن يصبحوا متعاونين بشكل أو بآخر مع الحماية الفرنسية، مما كان يعد خيانة وطنية. من هنا إعراض جماهير الشعب المغربي عن إرسال أبنائها إلى المدارس الفرنسية، لقد اكتسى هذا الإعراض عدة أشكال: فمن مجرد عدم الأقبال عليها، الى مقاطعتها بإصرار، إلى إخفاء الأولاد وتهجيرهم، إلى التحايل والاستعانة بالوسائط عندما يطلبون لتسجيل أبنائهم في المدارس. وعلى العكس من ذلك كان الإقبال على المدارس الحرة التي شيدتها الحركة الوطنية متزايدا. ولكن محاربة سلطات الحماية لهذا النوع من المدارس جعل المنتسبين إليها قلة، وفي الغالب كانوا من أبناء الأطر الوطنية في المدن،

ويكفي أن نشير هنا إلى أن عدد تلاميذها لم يكن يتجاوز سنة 1937 بضعة آلاف، ولم يرتفع سنة 1954 إلى أزيد من عشرين ألف.

وفي مقابل ذلك كانت هناك رغبة دفينة لدى جميع أفراد الشعب المغربي في تعليم أبنائهم تعليما وطنيا يضمن لهم المكانة المرموقة والعمل اللائق، وهي رغبة نمتها عدة عوامل خصوصا في السنوات القليلة التي سبقت الإعلان عن الاستقلال. لقد رسخت دعاية الحركة الوطنية لدى جماهير الشعب فكرة أنه بمجرد الإعلان عن الاستقلال سيجد كل الأطفال المقاعد الخاصة بهم في مدارس وطنية حقيقية، كما سيجد كل جائع أو فقير الخبز الذي يكفيه ويكفي أولاده. هذا النوع من الدعاية الرخيصة قد أخفى على جماهير الشعب، ولربما على القيادة الوطنية نفسها، أبعاد المشكل الذي سيطرح غداة الإعلان عن الاستقلال، وبالتالي فإن هذه الدعاية قد هيأت الجو لذلك الإنفجار، إنفجار الارادة الشعبية الملحة في تعليم الأبناء، والتي عبرت عن نفسها بمحاصرة الآباء والأمهات للمدارس ليل نهار طيلة السنوات الأولى من الاستقلال، المحاصرة التي وضعت الحكومات الأولى في المغرب المستقل أمام مشكل وطني حاد، مشكل التعليم، فكيف واجهت هذا المشكل الذي تمتد جذوره، كما رأينا، إلى أعماق العمل الوطني في المغرب؟

— 2 —

عندما يريد المرء أن يفهم الطريقة التي عالج بها المغرب المستقل هذا المشكل أو ذاك من «مشاكل الاستقلال» سيرتكب خطأ كبيرا إذا هو أغفل حقيقة أساسية تحكمت في عمل جميع حكومات المغرب منذ الإعلان عن الاستقلال سنة 1956، هذه الحقيقة هي أن استقلال المغرب لم يدشن أية قطيعة مع فرنسا في أي ميدان. لقد دخلت فرنسا المغرب بموجب عقد حماية لا يلغي سيادة المغرب كدولة وإنما يمنح فرنسا صلاحية حكم البلاد باسم السلطان [الملك] وموافقته قصد إدخال إصلاحات تحديثية في مختلف المجالات. وإذا كان الشعب المغربي قد رفض عقد الحماية هذا وثار عليه مما اضطر معه السلطان عبد الحفيظ الذي أمضاه [في 30 مارس 1912] إلى التنازل عن العرش، وإذا كانت فرنسا قد لقيت صعوبات كبيرة جدا في احتلال

المناطق الجبلية وإقرار «التهدئة» فيها، إذ استمرت المقاومة المسلحة الشعبية للإحتلال الفرنسي إلى منتصف الثلاثينات، فإن الحركة الوطنية التي برزت للميدان كرد فعل مباشر على الظهير البربري [1930] قد اختارت طريق النضال السياسي والعمل الدبلوماسي: الإعتراض على الظهير البربري أولا، ثم تقديم المطالب الإصلاحية ثانيا، [سنة 1934، وكان التعليم من جملة ما ركزت عليه هذه المطالب]، ثم المطالبة بالاستقلال ثالثا [سنة 1944، وقد تزامن ذلك مع نضج الحركة الوطنية وانتشارها من جهة وظروف الحرب العالمية الثانية من جهة أخرى]. وأمام رفض فرنسا الاستجابة لمطالب الحركة الوطنية تطور الصراع إلى أزمة سياسية تمثلت في اعتقال القادة الوطنيين ثم عزل الملك محمد الخامس ونفيه، وكان رد الفعل أن قامت حركة المقاومة المسلحة [حركة الفداء 1954] التي تطورت إلى جيش للتحرير [أوائل سنة 1955] سرعان ما دخل في تنسيق مع جيش التحرير الجزائري [قام في فاتح نوفمبر 1954]، فاضطرت فرنسا إلى إطلاق سراح القيادة الوطنية وإرجاع محمد الخامس والدخول في مفاوضات الاستقلال.

كانت مفاوضات استقلال المغرب، إذن، مفاوضات سياسية. لم تكن فرنسا قد اضطرت اضطرارا إلى التخلي عن المغرب، إذ المقاومة المسلحة كانت لا تزال في بدايتها، وإنما أرادت أن تسوي الوضع، قبل فوات الأوان، في كل من المغرب وتونس، وهما محميتان، لتوجه كل جهودها إلى المحافظة على الجزائر التي كانت مستعمرة تعتبرها فرنسا أرضا فرنسية.

لم يكن من الممكن لا للمغرب ولا لتونس رفض الدخول في مفاوضات الإستقلال، فالإستقلال لا يرفض. أما بالنسبة للجزائر فالموقف الطبيعي آنذاك، وهذا ما حصل، هو أن يقبل المغرب وتونس الإستقلال المعروض عليهما ليصبحا بعدين استراتيجيين للثورة الجزائرية، التي كان الجميع مقتنعا بأنها ستحتاج إلى وقت طويل وكفاح مرير كي تحقق أهدافها. ومهما يكن الأمر فقد سارت الأمور على هذا النحو، فدخل كل من المغرب وتونس في مفاوضات الاستقلال، بمنطق سياسي - وليس بمنطق ثوري - منطق التسوية وأنصاف الحلول والقبول بالمراحل. ومن هنا كان الطابع العام الذي طبع الوضع الجديد في كل من المغرب وتونس هو الاستقلال في

إطار الاستمرارية [كانت العبارة التي استعمتلها الصحافة الفرنسية أثناء مفاوضات استقلال البلدين هي «الاستقلال في إطار التبعية المتبادلة»]. إن هذا يعني أنه كان على حكومات البلدين أن تقبل الوضع كما هو وأن تتسلم السلطة تدريجيا بإحلال موظفين مغاربة مكان الموظفين الفرنسيين وأن تعالج مختلف القضايا بالتشاور مع فرنسا. إن هذا يعني، في الميدان الذي يهمنا ميدان التعليم، أن تقبل حكومات المغرب المستقل النظام التعليمي كما هو وأن تدخل عليه ما تراه ضروريا من الإصلاحات ولكن دون المساس بجوهر الوضع القائم. وفي مقابل هذا تضمن الحكومة الفرنسية بقاء معلميها وأساتذتها في المدارس المغربية وتتعهد بتغطية حاجات المغرب من المعلمين والأساتذة، أضف إلى ذلك قبول الطلبة المغاربة بفرنسا بدون قيود وتكوين الأطر المغربية في كافة الميادين إلخ...

وإزاء هذا الوضع الذي قبلته القيادة السياسية في المغرب، وكوضع مؤقت على الأقل، يصبح «التخطيط» لأي ميدان من الميادين لا يعدو أن يكون: العمل في مخطط عام، واضح ولكن غير محدد، مخطط «استكمال» إستقلال البلاد، وذلك بإحلال «البديل الوطني» محل الموروث الاستعماري. ومن أجل صياغة «البديل الوطني» في ميدان التعليم أنشئت «اللجنة الملكية لإصلاح التعليم»، التي عقدت أول اجتماع لها يوم 28 شتنبر 1957. وقد أقرت هذه اللجنة المبادىء الأربعة التالية: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة كأساس لـ «مذهب التعليم» في المغرب. وإذن فتحليل السياسة التعليمية في هذا البلد منذ الاستقلال إلى اليوم [1956ـ1985] سيكون بالضرورة تتبع تموجات القرارات الحكومية في إطار «تطبيق» المبادىء الأربعة المذكورة. وبما أن «السياسة التعليمية» في المغرب كانت وما تزال فصلا من فصول «مخططات التنمية»، فإننا سنتناول تطور هذه السياسة من خلال قرارات وإنجازات كل مخطط، باستثناء السنوات الأربع الأولى من استقلال المغرب [1956ـ1959] التي مرت بدون تخطيط، اللهم إلا ما كان من استجابات فورية للضغط الذي يمارسه هذا الجانب أو ذاك من جوانب مشكل التعليم. أما المخطط الثنائي 1958ـ1959 فلم يكن في الحقيقة سوى مرحلة تمهيدية للمخطط الخماسي الأول [1960ـ1964]:

لنلق نظرة سريعة على الكيفية التي عولج بها مشكل التعليم في الأعوام الأربعة الأولى من استقلال المغرب. لقد كان المظهر الأول والصارخ الذي أفصح هذا المشكل من خلاله عن نفسه هو ذلك «الحصار» الذي أشرنا إليه في نهاية الفقرة السابقة، حصار المدارس من طرف الآباء والأمهات، ليل نهار، ولمدة شهرين أو أكثر لدى افتتاح كل موسم دراسي: إنه الإقبال العارم على التعليم الذي اكتسى صورة ضغط شعبي هائل يهدد بالانفجار. فكيف عالجت الحكومات الوطنية الأولى هذا المشكل؟

لم يكن هناك من خيار. لقد كان لابد من قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ في المدارس واستعمال جميع الوسائل الممكنة وأهمها نظام التناوب ونصف الحصة مما مكن من استعمال الحجرات المدرسية القائمة والمستحدثة بصورة مضاعفة، وأيضا اللجوء إلى توظيف كل من «يحسن» القراءة بالعربية أو بالفرنسية للعمل كمعلمين بعد دورة تكوينية مختصرة [التكوين السريع]. وهكذا ارتفع مجموع تلاميذ الابتدائي الحكومي من 210.018 سنة 1954ـ1955 [السنة الأخيرة للحماية] إلى 404.952 سنة 1956ـ1957 [السنة الأولى للإستقلال] إلى 546.952 سنة 1957ـ1958 إلى 609.411 سنة 1958ـ1959 إلى 672.587 سنة 1959ـ1960، أي بزيادة سنوية تبلغ نحو 92.000 في المتوسط. ومع ذلك فهذه الزيادة كانت ما تزال بعيدة جدا عن تحقيق تعميم التعليم، ذلك أن عدد الأطفال الذين اعتبروا في سن الدراسة في أكتوبر 1960، أي الذين كانت أعمارهم تتراوح بين 7ـ14 سنة، يبلغ 1.960.000 طفل، بينما لم يكن منهم في المدارس سوى 720.954 تلميذا أي أن نسبة التمدرس بالمدارس الحكومية كانت في حدود 36٪ [ترتفع هذه النسبة الى 39٪ بإضافة تلامذة المدارس الحرة الذين بلغ عددهم في السنة نفسها 45.429 تلميذا]. وبالجملة فلقد بلغ عدد الأطفال الذين تعذر تسجيلهم في المدارس في الفترة ما بين 1956ـ1960 نحو مليون طفل من البالغين سن الدراسة.

هذا عن التعليم الإبتدائي، أما عن التعليم الثانوي ففي الفترة نفسها كان يلتحق بالسنة الأولى الإعدادية 30 تلميذا فقط من كل 100 ينجحون في الشهادة الإبتدائية، ولا ينهي الدراسة الثانوية منهم سوى 15 تلميذا، هذا بينما لم يكن

يتجاوز مجموع تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية 42.353 تلميذا سنة 1958ـ1959، وذلك في مقابل 34.947 تلميذا سنة 1956ـ1957.

أما التعليم العالي، الذي كان خلال الفترة موضوع حديثنا في طور التأسيس، فقد كانت أعداده من الطلبة سنة 1959 كما يلي: كلية العلوم 842 طالبا، كلية الحقوق 1.725 طالبا وكلية الآداب 821 طالبا. غير أن هذه الأعداد تفقد قيمتها إذا عرفنا أن جل المنتسبين للتعليم العالي في تلك الفترة كانوا من أبناء الأوروبيين. يتجلى ذلك واضحا من نتائج السنة الدراسية 1959ـ1960 التي كانت كما يلي: نجح في إجازة العلوم 409 طالبا منهم 116 مغربيا فقط، وفي كلية الآداب حصل على الإجازة 188 كان عدد المغاربة فيهم 84 فقط، ونجح في تخصصات مختلفة 59 طالبا منهم 28 مغربيا. والأقسام النهائية من الثانوي كانت في ذلك مثل العالي، بمعنى أن نسبة التلاميذ الأوروبيين فيها كانت أعلى من نسبة التلاميذ المغاربة. يتجلى ذلك واضحا من نتائج الباكالوريا بقسميها وشهادة «البروفي» [الإعدادية]. فقد كان عدد الناجحين في هذه الشهادة الأخيرة 2.894 تلميذا لم يكن عدد المغاربة فيهم يتجاوز 1.124 تلميذا. أما الباكالوريا الأولى فقد حصل عليها في نفس السنة 1.204 مرشحا من بينهم 315 مغربيا فقط، ونجح في الباكالوريا الثانية 778 تلميذا كان عدد المغاربة فيهم 157 فقط، ويصدق هذا أيضا على التعليم المهني والتقني الذي كان ما لا يقل عن نصف رواده من أبناء الأوروبيين [في سنة 1960 حصل على شهادة التعليم المهني والتقني بمختلف أنواعها 2.343 مرشحا منهم 1.019 مغاربة مسلمين و289 يهوديا والباقي وهو 1.041 من أبناء الأوروبيين، فرنسيين أساسا].

أما بالنسبة للأطر، من معلمين وأساتذة، فتشير الإحصائيات إلى أنه كان هناك سنة 1959 نحو 15.865 مدرسا بالابتدائي والإعدادي والثانوي معا، كان عدد المغاربة في الإبتدائي يزيد قليلا عن النصف، والنصف الآخر كانوا فرنسيين في الجملة. أما في الإعدادي والثانوي فقد كانت نسبة المدرسين الأجانب تتجاوز 85٪، ولم يكن ارتفاع عدد الأجانب [الفرنسيون أساسا] راجعا الى الموروث عن الحماية الفرنسية وحسب، بل لقد كان عددهم يزداد كل سنة لأن طلبات المغرب المستقل من المعلمين والأساتذة الفرنسيين والأجانب الآخرين كانت تتزايد بتزايد عدد التلاميذ في

المدارس. وهكذا كان المغرب يتلقى كل سنة مئات من المعلمين الفرنسيين الجدد، ولم يبدأ عددهم في الإنخفاض إلا إبتداء من سنة 1961 حينما تلقى المغرب 400 معلم فرنسي جديد فقط. أما أساتذة الإعدادي والثانوي فقد بقيت نسبة الأجانب فيهم مرتفعة إلى السبعينات كما سنرى لاحقا. وعلى الرغم من أنه أنشىء عام 1958 معهد تربوي لتكوين أساتذة التعليم الإعدادي والثانوي، فإن نتائج هذا المعهد كانت ضئيلة وقد اصطدم مع التعليم العالي فأغلق بعد إنشاء المدرسة العليا للأساتذة.

نخلص مما تقدم إلى أنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها المغرب في السنوات الأربعة الأولى من استقلاله فإنه لم يتمكن من قطع خطوات حاسمة، ثابتة ومنتظمة، لا في مجال التعميم ولا في مجال تكوين الأطر. ويمكن للمرء أن يلتمس الأعذار لذلك من الصعوبات التي كانت قائمة. فبالاضافة إلى الصعوبات المالية التي تعرفها دولة حديثة العهد بالإستقلال هناك النمو الديموغرافي المرتفع، فالأطفال الذين يبلغون سن الدراسة في هذه الفترة [1958ـ1960] كان عددهم يزداد بمعدل 45.000 و50.000 طفل كل سنة، أضف إلى ذلك مشكل الأطر [الكوادر] إذ أن جل المغاربة الذين كانوا على نصيب ما من التعليم كانوا يفضلون الالتحاق بوظائف حكومية أخرى، ولم يكن يلتحق بالعمل في المدارس إلا من تعذر عليه الحصول على منصب آخر [تجدر الإشارة إلى أن أكثر من 50٪ من المعلمين في الإبتدائي لم يكونوا يتوفرون سوى على الشهادة الإبتدائية]، وهذا أدى إلى الإلتجاء إلى فرنسا للحصول على المعلمين والأساتذة، وحتى الوظائف الادارية المدرسية بقيت تضم عددا كبيرا من الفرنسيين. وعلى سبيل المثال كان هناك سنة 1957 نحو 683 فرنسيا يديرون المدارس الابتدائية، ولم يبدأ عددهم في الإنخفاض الا بعد سنوات، فقد بلغ عددهم 293 سنة 1962. إذن فالوضعية في جملتها كانت أبعد ما تكون عن مبدإ المغربة. وكان من الطبيعي أن تنعكس هذه الوضعية على المبدإ الثالث «التعريب»، وهذا بديهي مادام الفرنسيون يشكلون نسبة كبيرة بين المعلمين. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنه على الرغم من الشروع في تعريب التعليم الابتدائي بشكل واسع وعشوائي في السنوات الأولى من الاستقلال، [إذ لم يكن من الممكن الحصول من

فرنسا على ما يكفي من المعلمين لمواجهة ذلك الإقبال العظيم على المدارس الذي أشرنا إليه قبل] فإنه سرعان ما وقع التراجع عنه عندما تبين المسؤولون الأزمة الخطيرة التي ستواجههم عندما يغادر التلاميذ المعربون السلك الإبتدائي إلى الإعدادي. وهكذا قررت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في اجتماعها يوم 25 أبريل 1958 العودة إلى استعمال الفرنسية ابتداء من السنة الإبتدائية الأولى كلغة لتدريس الحساب والعلوم، وتمديد مدة الدراسة الإبتدائية إلى ست سنوات بدل خمس [تحضيري أول وتحضيري ثاني]، وجعل جميع تلاميذ الإبتدائي يكررون سنة 1958-1959 السنوات الثلاثة الأولى، وذلك من أجل تحسين المستوى وجعل العودة إلى استعمال الفرنسية، كلغة علوم، ممكنا في هذه السنوات التي كانت معربة. يبقى أخيرا مبدأ «التوحيد»، وهنا أيضا ظل الأمر الواقع يفرض نفسه. لقد بقيت كل أنواع التعليم التي كانت قبل الاستقلال قائمة. فالنوع الذي كان يسمى بـ «التعليم الأوروبي»، أي المخصص لأبناء الأوروبيين، أصبح يطلق عليه إسم «تعليم البعثة الفرنسية». وقد صار يضم إلى جانب أبناء الأوروبيين واليهود عددا متزايدا من أبناء البورجوازية المغربية [كان عدد الأطفال المغاربة في هذا النوع من التعليم يبلغ 1.560 تلميذا سنة 1955 في الإبتدائي و4.600 تلميذا في الإعدادي والثانوي] أما التعليم الخاص بأبناء اليهود فقد بقي كما كان عليه قبل الاستقلال. وهكذا كان عدد التلاميذ في «المدارس الفرنسية الإسرائيلية»، [وهي المدارس التي أقامتها الحماية لأبناء اليهود] يبلغ 2.562 تلميذا سنة 1959 بينما كانت مدارس الرابطة الإسرائيلية العالمية تضم في السنة نفسها 25.316 تلميذا. وأما التعليم الحر الذي أقامته الحركة الوطنية خلال فترة الحماية، فقد اتسعت دائرته وفقد صبغته الوطنية، وصار تعليما تجاريا محضا. وقد بلغ عدد تلامذته سنة 1959 نحو 50.000 تلميذا، هذا بينما بلغ عدد تلاميذ التعليم الأصلي في السنة نفسها 24.436 تلميذا.

وإذن، فالنتائج العملية لحصيلة عمل الحكومات المغربية في السنوات الأولى من الاستقلال في ميدان التعليم، قد جاءت متناقضة تماما مع «المذهب التعليمي» الذي تم إقراره والذي اعتمدت فيه «المبادىء الأربعة» [التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة] التي حظيت بالإجماع الوطني. ولم تكن هذه الوضعية تخفى على أحد، بل

لقد كانت موضوع تشهير من طرف الأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب التي ظلت جميعها توظف، بشكل واسع، مشكل التعليم في كفاحها السياسي والنقابي. ورغم إنشاء «المجلس الأعلى للتربية الوطنية»، في يونيه من عام 1958، والذي كان يتألف من ممثلي وزارة التعليم والوزارات الأخرى المختصة إلى جانب ممثلي القوى الوطنية المذكورة، هذا المجلس الذي أريد منه أن يكون مجلسا «تستشيره كافة المراجع العليا في وزارة التربية الوطنية فيما ترمي إلى تحديده من سياسة في ميدان التعليم والثقافة»، فإن السياسة التعليمية في المغرب بقيت إلى حدود سنة 1960 خاضعة لما يمليه الأمر الواقع. وبعبارة أخرى إن المبادىء الأربعة الوطنية لم تعتمد كمبادىء لتخطيط عام إلا مع المخطط الخماسي الأول 1960ـ1964، الذي دشن انطلاقة حقيقية بقيت امتداداتها تنعكس على السنوات اللاحقة حتى بعد أن تم التراجع عنه. وسيكون علينا الآن أن نحلل هذا المخطط: طموحاته ومنجزاته.

— 3 —

ليس من المبالغة في شيء القول إن المخطط الخماسي لسنوات 1960ـ1964 كان أول وآخر مخطط في المغرب، بالمعنى الحقيقي لكلمة «مخطط». ذلك لأنه على الرغم من توالي المخططات في المغرب، ثلاثية وخماسية، منذ سنة 1965 الى اليوم [1987]، فإنه لم يكن من بينها من جعل طموحه مرتبطا بتغيير الواقع القائم في اتجاه تنمية شاملة مثلما كان يهدف المخطط الخماسي الأول. ولا بد من الإشارة هنا الى الظروف التي تم فيها إعداد هذا المخطط: فمن جهة كانت أواخر الخمسينات هي الفترة التي عرف خلالها المد التحرري أوجه على الصعيد العالمي عامة والصعيد العربي خاصة، وكان التحرير الإقتصادي والبناء الاشتراكي من أهم شعارات تلك المرحلة. ومن جهة أخرى كانت التطورات والصراعات التي عرفها المغرب في السنوات الثلاثة الأولى من استقلاله قد أفضت سنة 1958 إلى تشكيل حكومة أسندت أهم المناصب فيها الى الجناح اليساري من حزب الحركة الوطنية، حزب الاستقلال، وهو الجناح الذي أعلن عن كيان مستقل في يناير 1959 حمل ابتداء من سبتمبر 1960 اسم «الاتحاد الوطني للقوات الشعبية» [الاتحاد الإشتراكي للقوات

الشعبية ابتداء من 1975]. لقد كان المخطط الذي نحن بصدده من إعداد هذه الحكومة «التقدمية» التي كانت تساندها النقابات واتحاد الطلاب وجمعية رجال المقاومة وجيش التحرير والأطر السياسية الشابة والحية في الحركة الوطنية بالإضافة الى قاعدة جماهيرية واسعة، وقد ساهمت النقابات واتحاد الطلاب في أشغال كثير من اللجان التي أعدت المخطط وفي مقدمتها لجنة التعليم، مما جعل مشكل التعليم يتحول بكل تعقيداته وجوانبه التقنية إلى مشكل وطني تناقشه مختلف القوات الحية في البلاد وقد ترسخ هذا التقليد في المغرب منذ ذلك الوقت فصارت السلطة المركزية في الدولة لا تقرر ـ علنيا على الأقل ـ في أي جانب من جوانب مشكل التعليم إلا بعد القيام باستشارة الأحزاب والنقابات، إما بواسطة مذكرات مكتوبة تطلب جوابا وإما بعقد ندوات ومناظرات خاصة يدعى إليها جميع من لهم صلة مباشرة بالتعليم، وعلى رأس الجميع، بعد ممثلي الحكومة، الإتحاد الوطني لطلبة المغرب ونقابة التعليم وهيئات شعبية أخرى.

بعد هذه الإشارة السريعة إلى الظروف والآفاق التي أعد فيها المخطط الذي نحن بصدده ننتقل الآن إلى استعراض موجز لطموحاته وإنجازاته في مجال التعليم. لقد نظر المخطط إلى قضية التعليم من زاويتين: زاوية عامة، فربط التعليم بالتنمية الشاملة، الصناعية والفلاحية والثقافية، التي خطط لها متخذا من إنشاء «القاعدة الصناعية» في اتجاه اشتراكي محورا له، وزاوية خاصة، إذ نظر إلى التعليم كمشكل وطني يحمل معه رواسب العهود الماضية. وسنقتصر هنا على هذا الجانب الثاني، الجانب الخاص.

لقد اتخذ المخطط من المبادىء الوطنية الأربعة [التعميم والتوحيد والتعريب ومغربة الأطر] **محاور أساسية للسياسة التعليمية فنظر إليها، لا كمجرد شعارات وطنية وحسب بل كقضايا وطنية ذات أبعاد اجتماعية وثقافية، ومن ثمة حاول أن يحدد مضامينها المشخصة تحديدا واضحا.**

وهكذا طرح المخطط قضية تعميم التعليم على ثلاث مستويات:

1) مستوى الأطفال البالغين سن الدراسة، السادسة أو السابعة من عمرهم،

2) مستوى الأطفال الذين هم في سن المدرسة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 سنوات و14 سنة،

3) مستوى الكبار، رجالا ونساء [محاربة الأمية].

لقد طرحت مشكلة الأمية طرحا جديا، وكانت نسبتها يومئذ تتجاوز في المغرب 95٪، بمثل الجدية التي طرحت بها قضية الأطفال الذين تجاوزت أعمارهم السابعة ولم يجدوا مقاعد في المدرسة، وقد تبنى المخطط فكرة إنشاء «سلك إنقاذ»، أي مرحلة تعليمية خاصة تمكن هؤلاء الأطفال من الحصول على مستوى الشهادة الإبتدائية في ظرف وجيز بواسطة دروس يتلقونها خارج أوقات الدراسة العادية. ولإبراز الأهمية التي تكتسبها هذه القضية تكفي الإشارة الى أن عدد الأطفال الذين كانت أعمارهم تتراوح بين 7 و14 سنة كان يبلغ 1.652.000 طفلا آنذاك [1959]، كان منهم بالمدارس 685.610 تلميذا، بينما بقي في الشارع 966.390 طفلا بدون مقعد في المدرسة. ولم يكن المشكل مقصورا على هؤلاء الذين كانوا خارج المدارس سنة 1960، بل لقد كان من الضروري تحديد عدد الأطفال الذين سيبقون خارج المدرسة، خلال مدة المخطط، والذين سيكونون بدورهم موضوع «إنقاذ»، وفي هذا المجال حدد المخطط شهر أكتوبر 1966 كتاريخ لإنجاز التعميم الفعلي للتعليم النظامي على جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 سنة، محددا العدد الذي يبقى خارج المدرسة النظامية كل سنة من سنوات المخطط وحسب فئات الأعمار، فجعل التعميم يتم بالنسبة لفئتي 7 و8 سنوات عام 1963، وفئة 9 سنوات عام 1964، وفئات 10 و11 و12 سنة عام 1965 وفئة 13 سنة عام 1966، بذلك لن يبقى خارج المدرسة في أكتوبر 1966 أي طفل يتراوح عمره ما بين 7 و14 سنة.

هذا عن التعميم أما «التوحيد» فقد نظر اليه المخطط من زاوية المضمون وليس **من زاوية الشكل وحسب، فطرح مسألة «المدرسة الوطنية المغربية» بكامل أبعادها الثقافية والفكرية، فلاحظ أن هناك في المغرب ثلاثة أنواع من المدارس لأبناء المغاربة تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين، وبالتالي ثلاث عقليات مختلفة. هناك من جهة مدارس «التعليم الأصلي» بمستوياته الثلاثة، ابتدائي وثانوي وعال [جامعة القرويين** وروافدها]. وهناك من جهة أخرى مدارس «التعليم العصري العمومي» الحكومية بمستوياتها الثلاثة، وهناك من جهة ثالثة مدارس «التعليم الحر» بسلكيه الابتدائي والثانوي. وهذه الأصناف من المدارس تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين: «صنف

تكون في التعليم الأصيل والتعليم الحر، وهما تعليمان مغربيان على مستوى جيد في اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، وعلى هذه الدرجة أو تلك من الإطلاع على الحياة الثقافية في العالم العربي المعاصر ولكنه يعاني، بالمقابل، من الإنغلاق وعدم القدرة على التفتح على الحياة العصرية، مما يجعله يشعر بالنقص ويعاني من هذا الشعور». أما الصنف الثاني فهو الذي تكونه مدارس التعليم العصري الحكومي، وهو تعليم فرنسي محض، والمتخرجون منه، وهم الأكثرية «يتوفرون على معرفة جيدة باللغة الفرنسية وعلى ثقافة، على هذه الدرجة أو تلك من المتانة، في إطار الثقافة الأوروبية. وبالمقابل فإن هذا الصنف يجهل حضارته الخاصة، إلا ما كان من حدوس عامة. ذلك لأن القليل الذي يتعلمه من اللغة العربية في هذه المدارس لا يمكنه من الإطلاع على الثقافة العربية فينزلق بسرعة الى التمرد عليها والحكم عليها جملة وتفصيلا معرضا عن ثقافتنا بما فيها الوجوه المشرقة»، أما الصنف الثالث فهم أولئك الذين درسوا في مدارس التعليم الأصلي ومدارس التعليم العصري معا، وهم نسبة قليلة بدأوا حياتهم الدراسية بمدارس التعليم الأصلي حيث تلقوا تعليما عربيا إسلاميا، ثم انتقلوا بعد الثانية عشرة من عمرهم الى مدارس عصرية فرنسية حيث استأنفوا دراستهم الابتدائية لينتقلوا الى الثانوي، وربما الى العالي كذلك. إن هذا الصنف ينظر بفعل تكوينه هذا «نظرة حكيمة الى الحضارة العربية والحضارة الأوروبية معا لأنه يتعرف عليهما من داخلهما مما يكسبه حس النسبية. وعلى الصعيد الإجتماعي، يشكل هذا الصنف همزة وصل بين الصنفين السابقين المتقابلين، يفهم لغة المثقف التقليدي ويتكلم لغة المثقف العصري».

ويخلص المخطط الخماسي الأول [المذكرة التوجيهية] الى أن وجود هذه الأصناف من المثقفين ومن الرؤى الفكرية، هو ما يجعل مشكل التعليم في المغرب مشكلا معقدا، ولا يمكن حل هذا المشكل إلا بتمكين أبناء المغاربة من توجيه واحد وفي إطار نظام تعليمي واحد، وهذا هو المضمون الذي يجب أن يعطى لمبدإ «التوحيد». إنه التوحيد الذي «سيجعل المغاربة يتوفرون على تكوين عربي إسلامي يغوص بهم في أعماق الحضارة الإسلامية وفي الوقت نفسه يتزودون بلغة أجنبية أو لغتين فيملكون الوسيلة الضرورية لولوج عالم التقنية الحديثة»... وهكذا فالمدرسة الوطنية المغربية، التي ستكون واحدة، ستشتمل على تعليم ابتدائي واحد وعلى تعليم

ثانوي واحد في سلكه الأول، والتخصص يبدأ في مستهل السلك الثاني الثانوي فقط [بعد أربع سنوات إعدادي] ولابد من توفر ثلاثة شروط لقيام هذه المدرسة الوطنية المغربية: الأول هو صياغة برنامج دراسي، عربي إسلامي، يكون في علاقة مباشرة مع الواقع المغربي ومعطيات العالم الحديث والمعاصر، وبالتالي فالمواد الدراسية ستكون قسمين: المواد العربية الإسلامية وهي اللغة والأدب والعلوم الدينية وتاريخ العالم العربي وجغرافيته، وهذه المواد يجب أن تتخذ المغرب مرجعية دائمة لها. والمواد العلمية العامة كالتاريخ العالمي والجغرافيا العالمية والرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية... أما الشرط الثاني فهو توفير كتب مدرسية مغربية لهذه المواد بصنفيها [كانت الكتب المدرسية آنذاك تستورد من المشرق العربي وأوربا، ولم تكن قد ظهرت بعد كتب مدرسية مغربية الا ما كان من بعض كتب القراءة الإبتدائية]. والشرط الثالث هو التعريب. وهكذا يأتي مبدأ التعريب كشرط لقيام مدرسة وطنية مغربية موحدة، أي كشرط من شروط تحقيق التوحيد. ويعالج المخطط الخماسي الذي نحن بصدده قضية التعريب بوصفها، ليس كقضية لغة وحسب، بل بوصفها كذلك قضية مضمون. وفي هذا الإطار يؤكد المخطط على «ضرورة الأخذ بعين الإعتبار الحقيقتين التاليتين: الأولى تاريخية وجغرافية، وهي أن شمال أفريقيا كان دائما قنطرة بين الشرق والغرب. وإذن فمضمون تعليمنا وشكله معا يجب أن يؤديا إلى تكوين الشخصية المغربية التي تستمد عناصرها من الحضارة الشرقية والحضارة الغربية. فالثقافة العربية ضرورية للمغاربة لتملك الحضارة الإسلامية، وإتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل شيء ضروري لأنه الوسيلة الوحيدة الآن لتطوير التكوين العام وتحسينه... أما الحقيقة الثانية فهي تطبيقية عملية. ذلك لأن التعريب، على مستوى لغة التدريس، يتطلب توفر وسائله: من كتب مدرسية مغربية وأطر مغربية كذلك. وفي انتظار توفر هذه الوسائل ستظل اللغة الفرنسية لغة تلقن بها العلوم، لأن الأساتذة الذين يدرسون المواد العلمية هم فرنسيون أساسا والمغاربة الذين يدرسونها بدورهم، وعددهم قليل، قد تلقوا تكوينهم بالفرنسية وهم يجهلون العربية أو يكادون. وبما أن التعريب الكامل لا يمكن أن يتحقق إلا بمراحل، فإن تكوين الأطر يجب أن يسايره الحاجات الآنية، الشيء الذي يعني ضرورة تكوين معلمين مغاربة معربين تماما وآخرين مزدوجي اللغة. وقد قدر المخطط عدد المعلمين الواجب

تكوينهم خلال سنواته الخمس كما يلي: 2.066 في السنة الأولى و3.805 في السنة الثانية و3.007 في السنة الثالثة و2.732 في السنة الرابعة و 3.403 في السنة الخامسة، وذلك من أجل تغطية حاجيات التعميم كما قرره المخطط وأوجزنا الحديث عنه أعلاه.

هل نجح هذا المخطط في تحقيق أهدافه؟

لم تكن برامج المخطط الخماسي 1960ـ1964 في الميدان الإقتصادي والإجتماعي والثقافي من النوع الذي يمكن تمريره وإنجازه بسهولة. لقد استهدفت هذه البرامج إحداث تغييرات جذرية من شأنها أن تمس بصورة جدية مصالح فئات وطبقات إضافة الى مصالح الأوساط الإستعمارية. وهكذا نظمت حملة قوية ضد الحكومة صاحبة المخطط، واضطر محمد الخامس في نهاية الأمر الى إقالتها [27 مايو 1960]. ومع ذلك فاختيارات المخطط الخماسي بقيت موضوع معارك سياسية واجتماعية، ولم يكن من الممكن التراجع عنها دفعة واحدة. وهكذا أعلنت الحكومة الجديدة في سبتمبر 1960 عن تطبيق المخطط في ميدان التعليم، وقد احتفظ الإعلان بالأهداف الأساسية للمخطط «الكفاح ضد الجهل والأمية ، وإنشاء مدرسة وطنية مغربية، مضاعفة نسبة التمدرس في السنوات الإبتدائي برفعها من 38٪ الى 76٪ خلال سنوات المخطط، تحقيق التمدرس بنسبة 100٪ سنة 1963 على جميع الأطفال البالغين سبع سنوات، إنشاء «سلك للإنقاذ» خاص بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 سنة، توحيد التعليم الإبتدائي وحذف التعليم من «النوع الأوروبي» من المدراس المغربية ونقل تلاميذه الى مدارس البعثة الفرنسية، تعريب السنة الأولى الإبتدائية، إقرار التوازن في مجال التمدرس بين البادية والمدنية». وفي نفس الوقت أعلن وزير التعليم عن قبول 228.000 طفل جديد في السنة الأولى الإبتدائية أي نحو 46٪ من الأطفال البالغين سن الدراسة، كما أعلن عن «عملية المدرسة» الرامية الى إعداد ألف حجرة دراسية للسنة التالية مما يسمح بقبول 233.000 طفل جديد. وتوالى العمل في حقل التعليم بإنشاء عدد من المعاهد والكليات، وصدر ظهير إجبارية التعليم على الأطفال البالغين مابين 7 و13 سنة [صدر ظهير في 3 مارس 1963] وأنشئت الباكالوريا المغربية [محل الباكالوريا

الفرنسية] وترشح إليها 1.050 تلميذا في دورة يونيو 1963. واشتد خلال هذه السنة النقاش حول التعليم الأصلي فصدر في 1963/2/6 ظهير إعادة تنظيم جامعة القرويين بتحويلها الى ثلاث كليات، واحدة للشريعة بفاس وأخرى للغة العربية بمراكش وثالثة لأصول الدين بتطوان، وهكذا تمت تصفية هذه «الجامعة»، وتقرر حذف السلك الإبتدائي من التعليم الأصلي، كخطوة أولى لحذف السلك الثانوي منه. وعقدت ما بين 13-30 أبريل 1964 مناظرة في «غابة المعمورة» قرب الرباط حول التعريب والإزدواجية سادها نقاش حاد وصخب كبير بين أنصار التعريب والمدافعين عن الإزدواجية، وانتهت المناظرة في بيانها الختامي إلى التأكيد على مبادىء التعريب والتوحيد والمغربة، وقررت الوزارة إثر ذلك التعريب التدريجي للإبتدائي والاحتفاظ بالفرنسية فيه كلغة إبتداء من السنة الثالثة.

لقد تم الاحتفاظ بأهداف المخطط الخماسي جملة، من الناحية الشكلية على الأقل، أما من الناحية التطبيقية فلقد كانت هناك تموجات وتراجعات، ومع ذلك كانت النتائج عند نهاية مدة التصميم إيجابية نسبيا، كما يتضح ذلك من البيانات التالية:

في السنة الدراسية 1958-1959 كان مجموع الأطفال الذين اعتبروا في سن الدراسة يبلغ 1.800.000 طفل، وقد التحق منهم بالمدارس آنذاك نحو 530.000 طفل مغربي، فالنسبة إذن كانت أقل قليلا من 30٪ [مقابل 17٪ سنة 1955-1956] وبعد سنتين أي في عام 1960-1961 [العام الأول للتصميم الخماسي] بلغ مجموع الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة نحو 1.960.000 طفل كان منهم بالمدارس 719.112 طفلا أي بنسبة 36٪ تقريبا. وقد ارتفعت هذه النسبة عند نهاية التصميم الخماسي المذكور الى 47٪، إذ بلغ عدد الأطفال البالغين سن الدراسة سنة 1964-1965 نحو 2.150.000 طفل كان يوجد منهم بالمدارس 1.026.165 طفلا [كان المخطط يطمح الى تعميم التعليم على جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 سنة في أكتوبر 1966].

أما التعليم الثانوي [الحكومي] فقد ارتفع حجمه من 60.291 تلميذ سنة 1961-1962 الى 130.353 سنة 1964-1965. وأما التعليم العالي فقد قفز من 4.642 طالبا الى 9.297 طالبا خلال نفس الفترة. أما التعليم الأصلي فقد بقي

شبه حي على الرغم من قرار «التوحيد»، إذ كان يضم سنة 1961ـ1962 ما قدره 19.095 تلميذا في الإبتدائي و 11.097 في الثانوي و28 طالبا في العالي فأصبح سنة 1964ـ1965 يضم 16.942 تلميذا في الإبتدائي و 14.944 في الثانوي و374 طالبا في العالي. أما عن رجال التعليم فقد كان عدد المعلمين في الإبتدائي 15.726 سنة 1960ـ1961 منهم 2.641 فرنسيا، فأصبحوا 26.664 سنة 1964ـ1965 منهم 1.519 فرنسيا. وقد بلغ مجموع ما تكون من المعلمين في المدارس الإقليمية للمعلمين خلال فترة المخطط 8.436 معلما منهم 2.837 معلما مزدوجي اللغة و5.599 معربين تماما، وكان عدد هذه المدارس قد ارتفع الى 28 مدرسة للمعلمين سنة 1963 مقابل 13 مدرسة سنة 1959، أما في الثانوي فقد ظلت نسبة الأجانب، والأغلبية الساحقة منهم فرنسيون، نسبة ثابتة: الثلثان تقريبا. في سنة 1964ـ1965 كان عدد أساتذة الثانوي 6.642 منهم 2.325 مغربيا، أما الإداريون فكان عددهم 2.147 منهم 1.728 مغربيا والباقي فرنسيون في جملتهم. أما التعليم العالي فقد كان يضم 172 أستاذا منهم 32 مغربيا سنة 1961ـ1962 فصار يضم 430 أستاذا منهم 152 مغربيا سنة 1964ـ1965.

— 4 —

يتضح من هذه المعطيات أن المخطط لم يحقق جميع طموحاته، وهذا راجع، كما أشرنا الى ذلك قبل، الى العدول عن الإختيارات العامة ذات الطابع الشعبي التي كان قد أقرها المخطط وتبنى اختيارات ما سمي آنذاك [1961] بـ «الليبرالية الواقعية» وقد اكتسى هذا التراجع صورة مخطط مضاد، نابع من اختيارات مضادة، مع «المخطط» الثلاثي 1965ـ1967 الذي أعقب المخطط الخماسي المذكور. لقد تم التراجع نهائيا عن هدف «التحرير الاقتصادي» وإنشاء «القاعدة» الصناعية وحددت ثلاث اختيارات بديلة هي الفلاحة والسياحة وتكوين الأطر. وهكذا فعلى الرغم من أن هذا «المخطط» الجديد يتبنى في ميدان التعليم المبادىء الوطنية الأربعة ويعلن أنه سيكون في هذا المجال استمرارا للمخطط الخماسي السابق فإنه لم يتردد في الإعلان عن استحالة مواصلة العمل بنفس الوتائر التي عرفها التصميم الخماسي في ميدان

التعميم نظرا للصعوبات المالية المتمثلة في «وجود عجز في ميزان الأداءات». وفي كون «الإزدهار الاقتصادي يسير بخطى بطيئة» وفي «تضخم نفقات الدولة بصورة تنهك كاهلها». وهكذا فإن الطموح الذي كان يطبع المخطط الخماسي يجب أن يترك محله لـ «عمل يكون أكثر تناسبا مع واقع الاقتصاد المغربي».

وتأتي مظاهرات تلاميذ الثانوي التي عرفتها الدار البيضاء ما بين 22 و25 مارس 1965 والتي اندلعت بسبب منشور من وزارة التعليم قيل إنه يتضمن شروطا جديدة لبعض الإمتحانات، تأتي هذه المظاهرات لتفجر أزمة عميقة. لقد انقلبت الى أعمال عنف خطيرة تم على إثرها إعلان حالة الإستثناء وحل البرلمان [7 يونيو 1965]. لقد كانت مظاهرات تلامذة المدارس الثانوية تعبيرا مجسما لما يمكن أن يؤدي إليه اتساع نطاق التعليم الثانوي اذا صارت عملية التعميم في الإبتدائي على نفس الوتائر التي كانت عليها خلال المخطط الخماسي الأول. ومهما يكن فقد قرر المسؤولون إعادة النظر بصورة جذرية في السياسة التعليمية المتبعة. وهكذا تم إعداد «مذهب تعليمي جديد» عرف باسم «مذهب بنهيمة»، وزير التعليم آنذاك، [كان قد عين وزيرا للتعليم في الحكومة الجديدة التي ألفت، على إثر حوادث الدار البيضاء].

وبما أن قضية التعليم كانت قد أصبحت قضية وطنية لا يمكن التقرير بشأنها بدون استشارة وطنية واسعة، فقد تم عرض «المذهب التعليمي الجديد» على الرأي العام بصيغة عامة مجردة، ووزع الديوان الملكي في أوائل غشت 1965 مذكرة على الأحزاب الوطنية تطرح «جوهر» المشكل وتطلب منها رأيها. لقد طرحت هذه المذكرة قضية التعليم في المغرب على ضوء ما تم خلال العشر سنوات الماضية على الإستقلال 1955-1965، وما يمكن إنجازه خلال العشر سنوات التالية 1965-1975، فلاحظت أن السياسة التي اتبعت في ميدان التعليم اتسمت «بالتسرع والارتجال»، وأنها «وضعت بدون مخطط علمي واقعي يعتمد إمكانيات البلاد المادية»، مما أدى الى ارتفاع خطير لعدد التلاميذ: من نحو 300.000 سنة 1955 الى 1.300.000 سنة 1965 [الإبتدائي والثانوي معا]، ثم تتساءل المذكرة: «ماذا سيكون عليه تعليمنا بعد عشر سنوات في إطار السياسة التعليمية الحالية؟». وتجيب: إنه إذا سار نمو التعليم حسب الوتائر السابقة، كما قرر ذلك التصميم الثلاثي، فإن حجم التعليم بالمغرب بعد عشر سنوات، أي سنة 1975 سيكون كما يلي: 1.789.000

في الإبتدائي، و440.000 في الثانوي، و20.000 في العالي، والمجموع 2.249.800 تلميذا وطالبا. أما التكاليف المالية التي ستتحملها ميزانية الدولة فستبلغ 955 مليون درهم سنة 1975 بينما لا تتعدى 480 مليون سنة 1965 .
وتخلص المذكرة من ذلك الى القول : «لقد كان من الضروري أن نقدر ما سيكون للسياسة التعليمية الحالية من نتائج بعد العشر سنوات المقبلة، أي سنة 1975 . هذه التقديرات، مع كونها موجزة، تحملنا على الجزم بأن تحقيق أهداف السياسة المذكورة سيتطلب ميزانية لن تلبث أن تصبح معادلة لضعفي الدخل القومي الإجمالي». ومن هنا تطرح المذكرة «الحلول» التالية كاختيارات وحيدة ممكنة: إنها ترى أن تعميم التعليم، أو السير على منوال السياسة التي اتبعت في السنوات العشر السابقة، غاية لا وسيلة لإدراكها، ولذلك كان لا بد من السير حسب «مخطط واقعي ومتبصر يتفق مع وسائلنا المالية المتوقعة خلال السنوت العشر المقبلة»، وهكذا ـ تقول المذكرة ـ فبما أن مجموع ميزانية التعليم عام 1975 لا يمكن أن يتجاوز 766 مليون درهم، فمن الواجب أن لا يتجاوز عدد تلاميذ الإبتدائي أكثر من 1.564.000 تلميذ. وبما أن عدد التلاميذ الموجودين حاليا [سنة 1965] في المدارس الابتدائية يبلغ نحو 1.200.000 تلميذ فإنه من الضروري أن لا يتجاوز ما تقبله المدارس خلال العشر سنوات المقبلة 364.000 تلميذا جديدا. وهذا يعني أن العدد السنوي للتلاميذ الجدد الذين سيقبلون في الإبتدائي خلال العشر سنوات التالية [1965ـ1975] هو 36.000 تلميذا لا غير. وهكذا فالهدف هو «تضييق قاعدة التعليم من الأساس» حتى لا يصل إلى التعليم الثانوي إلا العدد الذي يمكن استيعابه كإطارات [كوادر]. أما التعليم العالي فإن المذكرة تقول عنه: «إن الثقافة العليا جلية للفكر ولا نرى موجبا لنشرها في الوقت الراهن».

لقد أثار هذا «المذهب التعليمي الجديد» ضجة كبرى في جميع الأوساط فأعلنت الأحزاب والنقابات واتحاد الطلبة وجمعيات الآباء رفضه جملة وتفصيلا، فاضطرت الحكومة الى السكوت عنه بينما واصلت العمل وفق المخطط الثلاثي مع التشديد في قبول التلاميذ الجدد، فكانت النتيجة أن استقر التعليم الإبتدائي عند نفس العدد تقريبا خلال سنوات المخطط [1.124.078 سنة 1965ـ1966 و1.088.394 سنة 1966ـ1967 و1.115.634 سنة 1966ـ1967]. أما

حجم التعليم الثانوي فقد عرف بعض الزيادة نظرا لتوافد الاعداد الكبيرة التي تم قبولها في الإبتدائي خلال المخطط الخماسي السابق. وهكذا بلغت أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية بسلكيها [الإعدادي والثانوي] الأحجام التالية: 179.615 تلميذا في السنة الأولى من المخطط و210.832 في السنة الموالية و232.050 سنة 1967ـ1968، بينما سجل التعليم العالي الأعداد التالية خلال سنوات المخطط على التوالي 6.799 ثم 7.285 ثم 7.400 طالبا.

هذا في الميدان الأساسي الذي كان موضوع «المذهب الجديد»، ميدان التعميم. أما في مجال التعريب فقد تم سنة 1967 تعريب الإبتدائي بأكمله إذ أصبحت جميع المواد تدرس بالعربية واحتفظ بالفرنسية كلغة فقط ابتداء من الثالثة الابتدائية، وبما أن الإمكانيات لم تكن تسمح بتعريب العلوم والرياضيات في الإعدادي والثانوي فقد استحدث فصل إضافي قبل السنة الأولى الإعدادية سمي بـ «قسم الملاحظة»، كان التلاميذ يلقنون خلاله العلوم والرياضيات بالفرنسية بصورة تمهيدية كي يتسنى لهم متابعة الدروس بنفس اللغة في الإعدادي والثانوي. وأما بخصوص التوحيد فقد «انقرض» تدريجيا «التعليم الإسرائيلي» الحكومي وأصبح أبناء اليهود يرتادون إما مدارس البعثة الفرنسية وإما مدارس الرابطة الإسرائيلية العالمية، ولم يبق الا التعليم الأصلي والتعليم الحر العربي الى جانب التعليم العمومي العصري الذي كان وحده يضم 92٪ من التلاميذ. وبالنسبة للمغربة لم يبق في الإبتدائي سوى 100 معلم أجنبي [فرنسيون أساسا] من أصل 30.000 معلم، وتراوح عدد تلاميذ مدارس المعلمين بين 1000 و1250 سنويا فأصبحت تغطي ما بين 50٪ و70٪ من الحاجيات المستجدة. أما بالنسبة لأطر التعليم الثانوي فإن المدرسة العليا للأساتذة لم تستطع تكوين أكثر من 1.035 أستاذا خلال سنوات المخطط وأغلبيتهم للغة العربية، وبدرجة أقل للتاريخ والجغرافيا وبذلك بقي عدد الأجانب مرتفعا في الثانوي [الذي بقيت الرياضيات والعلوم تدرس فيه بالفرنسية]. كان عدد الأساتذة المغاربة في الثانوي في أكتوبر 1968 يبلغ 4.731 وعدد الأساتذة العرب 160 وعدد الأساتذة الفرنسيين 6.185 ومن جنسيات أخرى 130 والمجموع 11.206 أستاذا. أما الإدارة المدرسية فكان عدد المغاربة فيها 4.178 وعدد الفرنسيين 102 ومن جنسيات أخرى 12 إداريا والمجموع 4.308. أما في

التعليم العالي فكان عدد الأجانب يفوق النصف: 178 مقابل 155. وهكذا يبدو واضحا أن مبدأ المغربة كان بعيدا عن التحقيق مثله مثل المبادىء الأخرى.

— 5 —

ويأتي التصميم الخماسي الثاني 1968ـ1972 ليتبنى نفس اتجاه التصميم الثلاثي السابق. لقد تجنب التعرض للمبادىء الوطنية الأربعة وسكت بصورة خاصة عن تعميم التعليم، واكتفى بالتذكير بضرورة «تحسين كيف التعليم وملاءمته مع الحاجيات الإقتصادية والإجتماعية والرفع من مستوى الأطر التعليمية». أما من حيث تطور أعداد التلاميذ فقد توقع المخطط أن يبلغ حجم الإبتدائي عند نهاية مدته (1973) نحو 1.200.000 تلميذ بحيث يسجل كل سنة نحو 230.000 تلميذا جديد من مجموع الأطفال البالغين السابعة من عمرهم والذين كان عددهم يتراوح، خلال مدة المخطط ما بين 400.000 و500.000 طفل، بمعنى أن نسبة التمدرس في صفوف هؤلاء الأطفال لن تتعدى في أحسن الأحوال 50٪. أما التعليم الثانوي فقد توقع المخطط أن يرتفع عدد تلاميذه من 238.000 سنة 1967 إلى 309.000 تلميذ سنة 1972، أي بزيادة معدلها السنوي 14.200 تلميذ، وبالنسبة للتعليم العالي توقع المخطط أن يرتفع عدد طلابه من 7.400 طالب سنة 67ـ1968 الى نحو 10.500 طالب.

لم تكن أهداف المخطط الخماسي 68ـ1973 ولا نتائج المخطط الثلاثي السابق له لتخفف من حدة مشكل التعليم في المغرب، مشكل التعميم خاصة. لقد بدا واضحا أن السياسة التعليمية التي بشر بها «المذهب التعليمي الجديد» الذي أعلن عنه عام 1966 تكرس الأمية على نطاق واسع في صفوف الأطفال فضلا عن الشباب، ولذلك اتجه المسؤولون إلى إنشاء «تعليم أولى» أعلن عنه خطاب ملكي بتاريخ 1968/10/9، تعليم قرآني في الكتاتيب للأطفال البالغين السادسة من عمرهم يلقن، إضافة إلى القرآن، مبادىء التربية والحساب والقراءة. وقد نظمت دعاية واسعة لهذا النوع من التعليم الذي أسند الإشراف عليه إلى لجنة تتألف من ممثلي وزارة الداخلية ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ووزارة الشبيبة والرياضة،

وقيل أن عدد الملتحقين به قد بلغ 300.000 سنة 1972 ثم تراجع بعد ذلك وتقلص. هذا من جهة ومن جهة أخرى بعث المجلس الأعلى للتعليم من جديد بظهير 16 فبراير 1970 وأدخلت تعديلات على هيكله؛ ليس هذا وحسب بل لقد نظمت مناظرة وطنية حول التعليم في نفس السنة بأمر من الملك في مدينة إيفران (مصطاف على جبال الأطلس المتوسط). وقد تميزت هذه المناظرة بخطاب ألقاه الملك طرح فيه طبيعة العلاقة التي يجب أن تقوم بين المبادىء الوطنية الأربعة المحددة للسياسة التعليمية في المغرب، على ضوء ما سلف من التجارب. لقد لاحظ أن هذه المبادىء (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة) كانت شعارات وطنية انتجت مفعولا (تشبيها بالعناصر الكيميائية). غير أن الجمع بينها أبطل مفاعيلها فكانت النتائج سلبية: فالتوسع في المغربة أعاق التقدم في التعريب (باعتبار أن الإسراع بالمغربة قد أدى إلى استعمال اطر مغربية غير معربة) أما غياب التعريب العقلاني فقد قلص من نتائج التعميم (بانخفاض المستوى) وأبطأ السير قدما في مجال التوحيد. ومن هنا يقول الملك وجبت إعادة النظر في علاقات هذه المبادىء بعضها ببعض. وهو يرى أن التجربة أصبحت تفرض اتباع المسار التالي: المغربة أولا ثم بعد إتمامها يبدأ التعريب وبعد إتمامه يأتي التعميم. وفي نهاية هذا المسار سيتخذ التوحيد معناه الحقيقي وسيمكن المغاربة من دمج حضارتهم في التقدم الذي يطبع القرن العشرين. وتعرض الخطاب الملكي لإنتاجية التعليم فلاحظ أن عدد المتخرجين من التعليم العالي لايشكل سوى 7٪ من عدد الذين يلتحقون بالتعليم أول مرة (السنة الأولى الإبتدائية) هذا في حين يمتص التعليم ربع الميزانية الوطنية تقريبا. وشبه جلالته التعليم في المغرب بكيس من القمح مثقوب يذهب به صاحبه الى المطحنة، وعندما يصل لايجد الا القليل. أما الباقي فقد تناثر في الطريق.

لم تنته المناظرة الى قرارات. لقد قامت معارضة شديدة ضد ما كانت تريده الحكومة من وراء هذه المناظرة وهو التراجع «المؤقت» عن المبادىء الوطنية الأربعة وبكيفية خاصة التعميم والتعريب، فانتهت المناظرة بدون قرارات. ومن الواضح أن ما حرك الحكومة إلى هذا الإتجاه، أو على الأقل ما بررت به تحركها، هو ارتفاع نفقات التعليم في إطار وضع اقتصادي صعب. لقد كانت ميزانية التعليم آنذاك (1970) نحو 4٪ من الدخل القومي الخام و25٪ من الميزانية العامة للدولة بينما

كانت سنة 1956 تساوي 6, 2٪ من الدخل القومي الخام و4, 13٪ من الميزانية العامة. وقد لوحظ آنذاك أن نفقات التعليم تزداد بوتائر أكبر من الزيادة التي تعرفها المداخيل الوطنية، وذلك منذ سنة 1960. لقد بلغت نسبة الزيادة فيها 115٪ في حين لم ترتفع نسبة الزيادة في الدخل الوطني الا بـ 72٪ خلال عشر سنوات. ومع ذلك فقد ظل عدد الأطفال الذين التحقوا بالمدارس الإبتدائية خلال هذه الفترة لايتعدى 50٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7و14 سنة.

بعد تسجيل هذه الوقائع والملاحظات ننتقل الى منجزات المخطط الخماسي الذي كان يجري العمل به خلال الفترة التي نتحدث عنها (1968ـ1972). لقد تحققت مغربة التعليم الإبتدائي وتعريبه وتوحيده بصورة تكاد تكون شاملة. وهذا في الحقيقة ليس من المنجزات الخاصة بهذا المخطط وحده بل هو شيء تحقق تدريجيا وبتعثر خلال 18 سنة التي مرت على الإستقلال الى ذلك الحين. أما في مجال التعميم فقد ارتفع عدد أطفال الإبتدائي إلى 307 . 171 . 1 تلميذ سنة 71ـ1972 (مقابل 044 . 040 . 1 سنة 67ـ1968). وهذا يعني أن حجم التعليم الإبتدائي كان ينمو بمعدل 252 . 26 تلميذ في السنة. أما في التعليم الثانوي فقد ارتفع عدد التلاميذ إلى 376 . 284 سنة 71ـ1972 (مقابل 199 . 238 سنة 67ـ1968 أي بزيادة سنوية قدرها 155 . 9 تلميذ. وقد تم خلال هذا المخطط تعريب التاريخ والجغرافية والفلسفة بينما بقيت الرياضيات والعلوم تدرس بالفرنسية. هذا من جهة ومن جهة أخرى فصل التعليم التقني عن وزارة التعليم وأسند إلى الوزارات الأخرى كل حسب اختصاصها، فصار عمل وزارة التعليم في هذا المجال، مجال التكوين المتخصص، مقتصرا على ما تحتاجه هي من المعلمين والأساتذة. وفي هذا الإطار أنشئت عدة مراكز جهوية لتكوين أساتذة السلك الإعدادي كما تم تعديل النظام الأساسي للمدرسة العليا للأساتذة التي همشت لتصبح فيما بعد كلية التربية. أما التعليم العالي فقد ارتفع عدد طلابه إلى 877 . 18 طالبا سنة 71ـ1972 (مقابل 400 . 7 سنة 67ـ1968). أما ميزانية التعليم التي بلغت في السنة الأخيرة من المخطط ما يقرب من 24٪ من الميزانية العامة فقد كانت موزعة كما يلي 5, 43٪ للإبتدائي و5, 40٪ للثانوي و4, 12٪ للتعليم العالي و2, 3٪ للتعليم الأصلي.

ثلاث محددات وجهت السياسة التعليمية في المغرب منذ العدول عن اختيارات المخطط الخماسي الأول: الإمكانيات المالية، التقلبات السياسية، الخوف على المستقبل من «بطالة المثقفين». لقد اجتمعت هذه المحددات كلها سنة 1966 مما أدى إلى الإعلان عما سمي بـ «المذهب التعليمي الجديد» بعد حوادث الدار البيضاء (مارس 1965)، ذلك «المذهب» الذي لم يتردد في التصريح بضرورة «تضييق قاعدة التعليم من الأساس». غير أن المعارضة الشديدة التي لقيها هذا «المذهب» من مختلف الهيئات والأوساط قد جعلت تراجعات الحكومة تقف عند حدود معينة، الحدود التي كانت تفرضها الحالة المالية للبلاد في ظروف عرف الوضع الإقتصادي العام خلالها أزمة حقيقية. وسيأتي المخطط الخماسي الثالث 73ـ1977 في ظروف مختلفة، بعد أحداث سياسية وتحولات اقتصادية: بعد محاولتي الإنقلاب الفاشلتين (71 و1972) من جهة، وارتفاع أثمان الفوسفاط، المصدر الرئيسي للثروة الوطنية، من جهة أخرى، وكان ذلك من نتائج حرب أكتوبر 1973 كما هو معروف. لقد تغيرت المحددات، نسبيا، وستكون النتيجة تعديل نسبي كذلك في السياسة التعليمية.

— 6 —

يمكن القول بصفة إجمالية أن المخطط الخماسي 1973ـ1977 قد شذ عن المخططات السابقة له واللاحقة عليه، من حيث إنه كان ليس فقط ذا طموحات كبيرة، بل لأنه أيضا حقق طموحاته وتجاوز الكثير منها. وهكذا، فعلى العكس من المخططين السابقين، حدد هذا المخطط الجديد لنفسه «استراتيجية العمل لمعالجة أزمة التعليم» في نقطتين رئيسيتين: **«وضع برنامج مستعجل يهدف الى تنمية وإصلاح النظام الحالي على مختلف مستوياته، وتعبئة هيئات البحث التي يعنيها أمر تنمية الموارد البشرية قصد إعداد وتجربة ووضع الإصلاحات التربوية والإدارية والهيكلية التي تفرضها التنمية على المدى البعيد». وفي إطار هذه الإستراتيجية حدد المخطط لنفسه الإتجاهات والأهداف التالية:**

في مجال التربية الأساسية، لاحظ أن إحصاء السكان الأخير أبرز وجود نسبة 76٪ من الأميين في صفوف الشعب المغربي [أسفر الإحصاء الذي أجري في

1971/9/20 عن أن سكان المغرب قد بلغ آنذاك 259 . 379 . 15 نسمة، و«لهذا سيقام بعمل وطني واسع النطاق في هذا المجال حيث أن محاربة الأمية يجب أن تنظم على مستوى كل إقليم ودائرة وجماعة بتعبئة الشبان خلال العطل الصيفية وتجنيد الكبار الذين يحسنون القراءة والكتابة، . . . وسيحدث مكتب وطني لمحاربة الأمية تسهر عليه وزارة التربية الوطنية، ويتألف من ممثلي مختلف المؤسسات العمومية والحرة، وتساعده في أعماله لجنة وزارية مسؤولة. . .».

وفي مجال التعليم الأولي أكد المخطط ضرورة العمل من أجل «توحيد عمل الكتاتيب القرآنية وتنظيمها وتطوير أساليبها بمساعدة السلطات المحلية استنادا الى ما تقدمه وزارة التربية الوطنية من توجيهات تربوية. . .».

وفي ميدان التعليم الإبتدائي اعتبر المخطط «تعميم التعليم الإبتدائي هدفا أوليا للدولة» وأكد أن «المدة الخماسية 1973ـ1977 تشكل المرحلة الأولى لبرنامج طويل الأمد يهدف الى تحقيق هذا الهدف [التعميم] حوالي سنة 1985». وتحقيقا لهذه الغاية قرر المخطط رفع نسبة تسجيل الأطفال البالغين السابعة من عمرهم من 44٪ الى 52٪ خلال مدة المخطط. هذا من جهة، ومن جهة أخرى أكد المخطط على ضرورة العمل على التخفيف من الفروق القائمة بين البادية والمدن. ذلك أن مدارس المدن الإبتدائية تضم 000 . 828 تلميذ بينما لا تضم مدارس البادية والقرى سوى 000 . 388 تلميذ مع أن سكان البادية يشكلون نحو 65٪ من مجموع السكان.

وأكد المخطط على ضرورة «اتخاذ تدابير عاجلة في انتظار إصلاح شامل لنظام التعليم وهياكله، تدابير من نوع الحذف النهائي لأقسام «نصف حصة»، والتهيؤ للقضاء على أقسام التناوب في مدى 15 سنة على الأكثر. والعمل على التخفيف من نسبة التكرار، إذ ما زالت المدة الدراسية الفعلية في المدارس الإبتدائية تتراوح ما بين 7 و9 سنوات [بدلاً من 5 سنوات القانونية]. ومن أجل مواجهة متطلبات الشروع في تنفيذ برنامج تعميم التعليم قرر المخطط بناء 5687 حجرة دراسية جديدة وفتح 960 مطعما مدرسيا جديدا وإنشاء 750 سريرا جديدا بالداخليات.

وقرر المخطط رفع حجم التعليم الإبتدائي بالتوسع في قبول الأطفال الجدد، وهكذا قرر رفع عدد الأطفال الجدد الذين سيسجلون في السنة الأولى الإبتدائية من

228.200 تلميذا سنة 1972_1973 الى 245.000 في السنة الموالية والى 262.000 في السنة التي بعدها، ثم الى 313.000 في السنة الأخيرة من المخطط [1977]. أما العدد الإجمالي للتعليم الإبتدائي فسيرتفع في هذه السنة نفسها إلى 1.477.300 [مقابل 1.216.007 تلميذا سنة 1972_1973]، بمعنى أن الزيادة السنوية في حجم الإبتدائي ستبلغ 52.260 تلميذٍ [مقابل 26.252 تلميذٍ في المخطط السابق].

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد أكد المخطط على ضرورة فتح المجال لأكبر عدد ممكن من تلاميذ الإبتدائي لولوج المدارس الثانوية، وذلك بالزيادة في نسبة القبول في الثانوي بمقدار 12٪، الشيء الذي يعني رفع عدد الملتحقين الجدد بالمرحلة الإعدادية من الثانوي الى 107.700 تلميذٍ سنة 1977_1978 [مقابل 61.000 تلميذ سنة 1972_1973]، مما سيرفع العدد الإجمالي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الى 491.000 عند نهاية المخطط. أما مجموع تلامذة الإعدادي والثانوي فقد توقع المخطط أن يرتفع من 304.286 سنة 1972_1973 الى 490.720 سنة 1977_1978 مع مضاعفة عدد المسجلين في الشعب العلمية والتقنية. وقد نص المخطط على توجيه التلاميذ نحو الشعب العلمية حسب النسب التالية: 40٪ نحو الشعب العلمية و20٪ نحو الشعب الأدبية و40٪ يكررون أو يلتحقون بمدارس التكوين المهني. كما ألح المخطط على ضرورة تحسين المردود المدرسي بالعمل على تخفيض نسبة التكرار من 13٪ الى 8٪ في السنة الأولى الإعدادية، ومن 15٪ الى 10٪ في السنة الثانية، ومن 33٪ الى 20٪ في السنة الثالثة، ومن 13٪ الى 8٪ في السنة الرابعة، ومن 35٪ الى 30٪ في السنة الخامسة [الأولى الثانوية] ومن 27٪ الى 22٪ في السادسة علمي. وعلى هذا الأساس توقع المخطط أن يرتفع عدد المتخرجين في السنة السابعة، باكالوريا ودبلوم تقني الى 15.080 سنة 1977 [بدلا من 6.110 سنة 1973].

أما بالنسبة للتعليم العالي فقد قدر المخطط عدد طلابه سنة 1972_1973، سنة اعداد المخطط، بنحو 15.000 [كان الرقم الفعلي هو 19.606 طالبا] وتوقع أن يرتفع هذا العدد الى نحو 100.000 طالب سنة 1990، [وهو تقدير متواضع جدا. لقد حدثت طفرة لم يتوقعها العاملون في مصلحة التخطيط، ذلك أن عدد

طلاب التعليم العالي بالمغرب بلغ 139.235 طالبا سنة 1986ـ1987، أضف الى ذلك نحو 15.000 طالب يدرسون في الخارج وفي فرنسا خاصة ـ أنظر لاحقا]، وتجنبا لتراكم الطلبة في الرباط وفاس أكد المخطط على ضرورة إنشاء جامعات في مختلف الأقاليم [المحافظات].

وبالنسبة لتكوين الأطر أكد المخطط على وجوب العمل من أجل التخفيض من عدد المعلمين الإضافيين وتعويضهم بالمعلمين الرسميين، وذلك بتكوين 8.378 معلما خلال مدة المخطط. هذا بالنسبة للإبتدائي، أما بالنسبة للثانوي [بما فيه الإعدادي] الذي كان يضم 14.045 أستاذا سنة 1972ـ1973، منهم 6.273 أجنبيا فقد قرر المخطط فتح مراكز جهوية لتكوين الأساتذة متوقعا أن تتم مغربة السلك الأول من الثانوي [الإعدادي] في أجل أقصاه عام 1980.

تلك كانت بصورة إجمالية طموحات هذا المخطط، أما منجزاته فقد جاءت أكبر من طموحاته وتوقعاته كما تدل على ذلك الإحصائيات التالية:

— في التعليم الإبتدائي العمومي بلغت الزيادة في العدد الإجمالي للتلاميذ المقبولين 293.100 تلميذا [مقابل 261.300 وهو الرقم الذي كان يطمح إليه المخطط]. وهكذا ارتفع عدد تلاميذ الإبتدائي من 1.216.006 تلميذا سنة 1972 ـ1973 الى 1.741.155 تلميذا [كان المخطط يطمح الى بلوغ أقل من ذلك: 1.477.300]، وبذلك ارتفعت نسبة التمدرس في صفوف البالغين 7 سنوات من 42٪ سنة 1972ـ1973 الى حوالي 56٪ سنة 1977ـ1978 [كان المخطط يطمح فقط الى بلوغ نسبة 52٪]، وانخفض عدد المنقطعين عن الدراسة قبل السنة الإبتدائية الأخيرة [الخامسة] من 67.700 تلميذ سنة 1972 الى 40.600 تلميذ سنة 1976، ولأول مرة سجلت زيادة ملموسة في عدد الممدرسين بالبادية، وفي نسبة الفتيات.

— أما في التعليم الثانوي فقد تحققت زيادة قدرها 234.100 تلميذ ترجع إلى رفع نسبة الزيادة في القبول في السنة الأولى الإعدادية بمقدار 12٪. وهكذا تطورت أعداد تلامذة الإعدادي والثانوي من 304.276 تلميذ سنة 1972ـ1973 إلى 538.413 سنة 1977ـ1978 [كان المخطط يطمح فقط الى رقم 490.720]. أما الحاصلون على الباكالوريا فقد ارتفع عددهم من 6.965 الى 16.639 في السنة

النهائية من المخطط، فبلغ بذلك مجموع الحاصلين على الباكالوريا خلال مدة المخطط 58.823 طالبا وبإضافة الحاصلين على الدبلوم التقني يرتفع هذا العدد الى 62.241.

وبالنسبة لتكوين الأطر، فاقت النتائج التوقعات فارتفع عدد المتخرجين من المدارس الجهوية للمعلمين من 2.622 معلم سنة 1972ـ1973 الى 7.341 معلما سنة 1977ـ1978، وهكذا ارتفعت نسبة المعلمين الرسميين والمدربين الى 3, 85٪. وبالنسبة للتعليم الثانوي ارتفع عدد المراكز التربوية لتكوين الأساتذة فبلغ 14 مركزا وتم تكوين 11.177 أستاذا خلال مدة المخطط.

ولم يكن من الممكن تحقيق هذه النتائج الباهرة، سواء في الإبتدائي أو في الثانوي بدون الرفع من الإعتمادات المالية. وهنا أيضا كانت الاعتمادات الفعلية أكبر من التوقعات، وهكذا بلغت اعتمادات التجهيز في الإبتدائي 763 مليون درهم، أي أكثر من ضعف ما كان مقررا. ونفس الشيء عرفه الثانوي. وعلى العموم ارتفعت مخصصات التجهيز في الإبتدائي والثانوي بسلكيه الى 2.325 مليون درهم، أي بزيادة 80٪ بالنسبة لتوقعات المخطط [لنذكر هنا بالطفرة التى عرفتها أسعار الفوسفاط، مثلها مثل أسعار البترول، في أعقاب حرب 1973].

أما التعليم العالي فقد عرف عدد طلابه ارتفاعا إجماليا يقدر بـ 182٪ فيما بين سنة 1972 وسنة 1977. لقد توقع المخطط أن يتراوح عدد طلاب التعليم العالي خلال هذه الفترة ما بين 12.000 و15.000 طالب، فجاءت النتائج الفعلية أكثر من ذلك كثيرا كما يتجلى من المعطيات التالية: في سنة 1972ـ1973 كان مجموع الطلاب الجامعيين في المغرب يبلغ 20.237 طالبا وفي الخارج 2.972. أما في سنة 1977ـ1978 فقد ارتفع هذا العدد الى 53.628 طالبا جامعيا في المغرب و12.000 في الخارج. وارتفعت نسبة الإلتحاق بالكليات العلمية من 19٪ من مجموع الطلاب سنة 1972 الى 23٪ سنة 1977. أما الخريجون الجامعيون فقد بلغ عددهم 2.598 سنة 1977 مقابل 1.223 سنة 1973، وتخرج في مدة المخطط 9.315 طالبا من مختلف المعاهد والكليات. كما ارتفع عدد المغاربة في هيئة التدريس فبلغ 913 أستاذا مغربيا [مقابل 573 أجنبيا، معظمهم فرنسيون]. وارتفعت منح التعليم العالي من 3, 29 مليون درهم سنة 1972 الى 62 مليون

درهم سنة 1977، وارتفع عدد الممنوحين من 10.097 سنة 1973 الى 29.408 سنة 1976. لنضف أخيرا، وليس آخرا، الشروع في تحقيق اللامركزية في التعليم الجامعي بفتح جامعات جهوية، في مراكش ووجدة، إضافة الى الرباط وفاس والبيضاء.

توقعات طموحة ونتائج أكبر منها. واضح أن هذه «الطفرة» لا يمكن تفسيرها بغير الظروف الموضوعية التي حركت الإرادة السياسية عند تهييء المخطط سنة 1971-1972 [الأحداث السياسية التي تتمثل في محاولتي الإنقلاب الفاشل] أولا، ثم مكنتها ثانيا من الوسائل المالية [ارتفاع سعر الفوسفاط]. غير أن هذه الوسائل المالية سرعان ما تراجع زخمها ليعود المغرب الى حالة «الضائقة» التي كانت سائدة قبل الطفرة الفوسفاتية، وسينعكس ذلك بسرعة على المخطط التالي شكلا ومضمونا.

— 7 —

فمن حيث الشكل وقع الاختيار على مخطط ثلاثي 1978-1980 بدل الخماسي. وقد اصبح هذا تقليدا في المغرب: فكلما كانت هناك ضائقة اقتصادية خفضت سنوات المخطط الى ثلاثة بدل خمسة، بل لقد حدث ان جمد التخطيط سنة أو سنتين من اجل «التأمل»، لان الامكانيات «لم تكن تسمح» بالتخطيط... اما من حيث المضمون فلقد كان هذا المخطط الثلاثي متواضعا في طموحاته وتوقعاته، فجاءت نتائجه اكثر «تواضعا». وهكذا يستعيد هذا المخطط الكلام عن الالتزام بالمبادىء الاربعة ليعلن ان وزارة التعليم «ستتابع عملها من اجل اتمام تعميم التعليم، بمعنى توفير اسبابه للاطفال البالغين سن التمدرس، والتقليل من الفوارق الموجودة بين الحواضر والبوادي في هذا الميدان». ويتحدث المخطط عن «الاصالة» بدل «التوحيد» فيؤكد على كون الوزارة «ستقوم بمواصلة ارساء قواعد التربية والتعليم على العقيدة الاسلامية والانسية المغربية والقيم الروحية والاخلاقية ليتسنى طبع الاجيال الصاعدة بطابع الاصالة المغربية». ويقرر المخطط بشأن التعريب ان الوزارة عازمة كل العزم على تتميم التعريب في اقرب الآجال «وعلى» تعزيز تعليم اللغات الأجنبية وبالخصوص اللغة الفرنسية التي ستظل إجبارية. وبشأن المغربة يؤكد

المخطط أن مغربة أطر السلك الأول من الثانوي (الإعدادي) «وستصبح شاملة في الدخول المدرسي لسنة 1979ـ1980 وسيشرع ابتداء من الدخول المدرسي 1978ـ1979 في تطبيق مخطط شامل لتكوين أساتذة السلك الثاني بقصد تغطية الحاجيات الجديدة وتعويض الاساتذة الأجانب»... هذا عن برنامج المخطط وأهدافه، أما نتائجه فيمكن إجمالها في المعطيات التالية:

بخصوص التعليم الإبتدائي توقع المخطط أن تبلغ الأعداد الإجمالية للتلاميذ في سنوات 1978ـ1980 الأرقام التالية على التوالي: 1.877.000 ثم 2.017.000 ثم 2.165.600، وكانت النتيجة الفعلية أكثر تواضعا من هذه الأرقام: 1.857.395 ثم 1.982.760 ثم 2.106.832، بمعنى أن نسبة التوقع قد تحققت بـ 99٪ ثم 98٪ ثم 97٪. وهكذا فبالنسبة للأطفال الجدد البالغين 7 سنوات تم تسجيل 339.081 طفلا سنة 1978 ـ 1979، و363.596 سنة 1979ـ1980 و379.639 طفلا سنة 1980ـ1981، أي بزيادة سنوية في عدد المقبولين الجدد معدلها نحو 25.000 طفل، وهو رقم أقل من نصف الزيادة السنوية في الأطفال البالغين 7 سنوات. أما نسبة التمدرس في هذه الفئة من الأطفال فقد بقيت في حدود 65٪ سنة 1980ـ1981.

وقد يكون من المفيد هنا القيام بإطلالة سريعة على حالة التسرب أو «الضياع» بالتعليم الإبتدائي المغربي. لقد أكدت الإحصائيات الرسمية أنه من بين 1000 تلميذ يدخلون المدرسة الإبتدائية في سنة ما فإن 2،79٪ منهم يقضون بالمدرسة أكثر من خمس سنوات، وهي المدة القانونية، و21٪ منهم يغادرون المدرسة قبل وصولهم السنة الخامسة، و6،16٪ ينقطعون عن الدراسة قبل السنة الرابعة. هذا بينما يكرر 50٪ السنة الخامسة الإبتدائية ويغادر المدرسة إلى الشارع 17٪، ولا ينتقل إلى السنة الأولى الإعدادية سوى نسبة 33٪. وهذه التسربات تجعل تكلفة التلميذ في المدرسة الإبتدائية 6،8 سنوات بدل 5 القانونية.

اما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد جاءت النتائج قريبة من التوقعات. وهكذا إلتحق بالسنة الإعدادية الأولى 117.450 تلميذا سنة 1978ـ1979، و127.104 سنة 1979 ـ 1980، و137.956 سنة 1980ـ1981. والتحق بالسنة الخامسة ثانوي (بعد أربع سنوات إعدادية) خلال سنوات المخطط على

التوالي: 886. 56 تلميذا و554. 67 تلميذا ثم 632. 74 تلميذا فبلغ مجموع تلامذة الإعدادي والثانوي 316. 754 تلميذا سنة 1980-1981 (مقابل 076. 605 تلميذا سنة 1978-1979). وتجدر الإشارة هنا إلى أن نسبة تلامذة الشعبة التقنية إلى المجموع العام من تلامذة الثانوي بسلكيه لم تتجاوز 8٪ خلال سنوات المخطط. أما بخصوص التسرب فقد سجلت الإحصائيات المعطيات التالية: من كل 000. 1 تلميذ يلتحقون بالسنة الأولى الإعدادية: 5، 14٪ يغادرون المدرسة قبل إتمام المرحلة الإعدادية (أربع سنوات)، و 60٪ لا ينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار سنة أو سنتين، و7، 23٪ يغادرون المدرسة من السلك الثاني الثانوي قبل إنهائه (ثلاث سنوات) و50٪ لاينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار سنة أو سنتين وهكذا يكلف التلميذ في الإعدادي 28، 5 سنوات بدل اربع سنوات القانونية، و 17، 4 سنوات في الثانوي بدل ثلاثة.

اما التعليم العالي فقد عرف خلال سنوات المخطط نموا سنويا بمعدل 18٪. ويمثل طلبة جامعة محمد الخامس بالرباط نسبة 40٪ من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب خلال سنوات المخطط، وقد بلغ عددهم 893. 91 طالبا سنة 1980-1981 (مقابل 071. 67 طالبا سنة 1977-1978)، بينما ارتفع عدد الطلبة المغاربة في الخارج إلى 100. 23 طالبا سنة 1979-1980 (بدل 228. 13 طالبا سنة 1977-1978). وبلغ عدد الحاصلين على الباكالوريا سنوات 1977-1978: 718. 16، وسجل بالجامعات المغربية 872. 16 طالبا. أما في السنة التالية 80-1981 فقد بلغ عدد الحاصلين على الباكالوريا 828. 28 شابا وسجل بالجامعات المغربية 785. 27 طالبا جديدا. أما توزع الطلبة حسب الشعب فكان كما يلي خلال سنوات المخطط: ما بين 76٪ و79٪ في الآداب والحقوق، والباقي في الشعب العلمية والتقنية. أما بالنسبة للإنتقال والتكرار والإنقطاع داخل الجامعات المغربية فكانت الصورة كما يلي: تراوحت نسبة التكرار في السنوات الجامعية (الأولى والثانية والثالثة) خلال مدة المخطط ما بين 33٪ و38٪ بكلية الآداب وما بين 28٪ و 44٪ بكلية الحقوق وما بين 15٪ و 26٪ بكلية الطب (يتم الإلتحاق بها بمباراة) وما بين 30٪ و33٪ في كلية العلوم. اما نسبة الإنقطاع فقد تراوحت في السنة الجامعية الأولى ما بين 20٪ في الآداب و30٪ في الحقوق و11٪ في الطب و35٪ في العلوم

(بعضهم يتقدم ثانية لمباراة كلية الطب) بينما انخفضت هذه النسبة في السنة الجامعية الثانية، وفي الكليات المذكورة إلى 2٪ و0٪ و2٪ و 14٪ على التوالي. أما عدد المجازين خلال مدة المخطط فقد بلغ 3.708 مجازا في الآداب و8.893 في الحقوق و992 في العلوم و714 في الطب و280 في الهندسة. أما الحاصلون على دبلوم الدراسات العليا (الماجستير) فقد ارتفع عددهم من 68 طالبا سنة 77ـ1978 إلى 96 في السنة الموالية، كما منحت 21 دكتوراه الدولة في سنتي 1978ـ1979، من بينها ثلاثة في العلوم الدقيقة.

أما عن التأطير الجامعي فقد ارتفع عدد الأساتذة الجامعيين بمعدل 16٪ سنويا خلال مدة المخطط، وبلغت نسبة الأساتذة الدائمين منهم 85٪ سنة 79ـ1980، إذ بلغ عددهم 1.441 مغربيا و738 أجنبيا. بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة 298 ومن الأجانب 84. وبالجملة بلغ عدد الأساتذة المغاربة في الجامعات المغربية 1.739 أستاذا مقابل 822 أجنبيا (أغلبيتهم الساحقة من الفرنسيين) وهكذا تكون نسبة المغاربة قد ارتفعت خلال سنوات المخطط من 61٪ إلى 68٪. وعلى الرغم من هذا التحسن على صعيد المغربة في المستوى الجامعي فإن التأطير بقي في حدود 45 طالبا لكل أستاذ كمعدل عام، ويرتفع هذا المعدل إلى 92 طالبا لكل أستاذ في كلية الحقوق و46 في كلية الآداب وإلى مابين 17 و27 في كلية العلوم وما بين 13 و30 في كلية الطب.

لننقل كلمة أخيرة عن المنح والأحياء الجامعية: لقد كان عدد الطلبة الممنوحين خلال العام الدراسي 1977ـ1978 يبلغ 37.207 طالبا منهم 4.943 في الخارج (منهم بفرنسا وحدها 3.740)، وارتفع هذا العدد في العام الدراسي 79ـ1980 إلى 62.056 طالبا ممنوحا منهم 15.003 في الخارج (بفرنسا وحدها 11.446). أما عن الطاقة الإيوائية للأحياء الجامعية المغربية فقد ارتفعت من 7.500 سرير سنة 77ـ1978 إلى 12.000 سرير سنة 79ـ1980. غير أن هذه الطاقة الإيوائية لم تكن تغطي في الواقع سوى 24٪ من الطلبات.

بعد هذه الوقفة التي أطللنا خلالها على حالة التعليم في المغرب وحياته الداخلية بعد مرور ربع قرن على حصول هذا البلد على استقلاله ننتقل الآن إلى المخطط الأخير 1981ـ1985.

ينطلق هذا المخطط الخماسي من نظرة نقدية لوضعية التعليم في المغرب كما كانت سنة 1980، السنة الأخيرة من المخطط الثلاثي الذي تحدثنا عنه قبل. وهكذا نقرأ في مقدمته الإنتقادات التالية: «تتسم حاليا وضعية نظام التعليم بمظاهر سلبية يتحتم تحليلها من أجل إبراز المعطيات الأساسية لوضع التوجيهات في هذا الميدان وتتجلى هذه المظاهر في...بقاء 35٪ من الأطفال البالغين 7 سنوات و53٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7و14 سنة خارج المدرسة...المدارس الحرة لا تساهم إلا بنسبة ضئيلة جدا في مجهود التمدرس حيث أن أعمالها هامشية وتستهدف في الغالب أغراضا تجارية تستفيد منها فئات قليلة من المحظوظين. . . تغلغل المدرسة في الوسط القروي لم يسمح إلا بتمدرس 29٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 7ـ14 سنة عام 79ـ1980، مقابل 67٪ في الوسط الحضري. . . تميز حركة الإعداد المدرسية بتسرب وهدر كبيرين والتي تتم بطابع انتقائي خصوصا في مستوى السنة الخامسة من الإبتدائي (الأخيرة) حيث يرتبط، في غالب الاحيان، انتقال التلاميذ إلى الثانوي (الإعدادي) بالطاقة الإستيعابية للمؤسسات في كل إقليم (محافظة) على حدة. وبصفة عامة فإن الهرم التعليمي يعرف اختناقات بين مختلف مستوياته مما يترتب عنه اكتظاظ الأقسام النهائية. . . ضعف التكوين التقني، حيث أن نسبة التلاميذ في الشعب التقنية تقل من 5٪. هذا فضلا عن انعدام أي ربط بين التعليم العام ومنافذ التكوين المهني والمختص. . . صعوبة اندماج الجامعات الوطنية في المحيط الإجتماعي والإقتصادي. . . عدم قدرة الجامعات الوطنية على استيعاب حملة الباكالوريا لأسباب منها من جهة ضعف التجهيز الجامعي ومن جهة أخرى ركود الأعداد خصوصا على مستوى السنوات الأولى لمختلف الكليات من جراء هزالة نسبة النجاح. . .».

بعد هذه المقدمة النقدية ينتقل المخطط إلى تسطير «التوجهات والأهداف» فيؤكد أن «المبادىء الجوهرية المتمثلة في التعميم والمغربة والتعريب والتي وجهت دائما السياسة الوطنية في ميدان التربية ستبقى أساسا لبرمجة الأهداف والوسائل في مخططات التربية. وهكذا فبعد التأكيد على ضرورة إصلاح النظام التربوي بالعمل

على «التحديد البيداغوجي لمحتوى التعليم» و«القضاء على جميع العناصر» المعرقلة للزيادة في «طاقات الإستقبال للمؤسسات المدرسية» والعمل على «تلاؤم التعليم المدرسي والجامعي مع متطلبات التكوين. . . والكفاءات والمؤهلات التي يستلزمها سوق العمل». . . بعد التأكيد على هذه «الضرورات» ينتقل المخطط إلى عرض توقعاته وطموحاته فيقرر، بالنسبة للإبتدائي متابعة عملية التمدرس ويلاحظ أن العدد الإجمالي للأطفال البالغين سن الدراسة (7 سنوات) والذين كان عددهم يبلغ 612.000 سنة 1980 سيصبحون 677.000 سنة 1985 و782.000 سنة 1990، وبالتالي فإنه من الضروري أن تدعم وتيرة نمو أعداد التلاميذ الممدرسين لتحقيق تعميم التمدرس في هذه الفئة من الأطفال سنة 1991ـ1992. وفي هذا الإطار يطمح المخطط إلى رفع نسبة المسجلين الجدد في السنة الأولى الإبتدائية بـ 8٪ كي تنتقل نسبة التمدرس من 69٪ سنة 1981 إلى 82٪ سنة 1985 (الأطفال البالغون 7 سنوات). وعلى هذا الأساس توقع المخطط أن يرتفع عدد المسجلين الجدد إلى 423.786 طفلا في سنته الأولى و456.675 في سنته الثانية. . . و569.875 في سنته الخامسة، وبذلك تبلغ الأعداد الإجمالية في الإبتدائي 2.294.985 تلميذا سنة 81ـ1982 و3.083.037 تلميذا سنة 65ـ1966.

أما بالنسبة للإعدادي والثانوي فإن المخطط يقرر مواصلة المغربة في جميع التخصصات في السلك الثاني (بعد أن تم تقريبا مغربة أساتذة السلك الأول: الإعدادي كما يؤكد على ضرورة إصلاح وتجديد وتنمية التعليم التقني. ويقرر المخطط الرفع من فرص الإلتحاق بالإعدادي ملاحظا أن نسبة الإنتقال من الإبتدائي إلى الإعدادي قد استقرت في 33٪ خلال النصف الثاني من السبعينات ولذلك يطمح إلى رفعها إلى 35٪ على الأقل. أما بالنسبة للإنتقال من الإبتدائي إلى الثانوي الذي سجل معدل 62٪ في سنوات 78ـ1980 فيطمح المخطط إلى رفعها إلى 64٪، كما يطمح إلى العمل على تخفيض التكلفة الزمنية التي تصل إلى 19،4 سنة لكل تلميذ بدل 12 سنة (إبتدائي وإعدادي وثانوي). وعلى هذا الأساس يتوقع المخطط أن ترتفع نسبة الإنتقال من الإبتدائي إلى الثانوي إلى 34٪ سنة 81ـ1982 وإلى 35٪ سنة 85ـ1986 بحيث يرتفع عدد المسجلين الجدد في السنة الأولى الإعدادية من 145.900 تلميذ سنة 81ـ1982 إلى 200.241 سنة 85ـ1986 مما سيرفع

الأعداد الإجمالية لتلامذة الإعدادي من 566.010 سنة 81ـ1982 إلى 782.204 سنة 1985ـ1986 أما الإنتقال من الإعدادي إلى الثانوي فيتوقع المخطط أن يكون بنسبة 64٪ طيلة سنواته: 28٪ منهم إلى الشعب الأدبية و34٪ إلى الشعب العلمية و2٪ إلى الشعب التقنية. وبناء على هذا ستكون اعداد السلك الثاني الثانوي كما يلي: سيرتفع عدد الملتحقين الجدد من 78.341 تلميذا إلى 106.297 تلميذا خلال سنوات المخطط وبذلك تصبح الأعداد الإجمالية لتلامذة هذا السلك 219.508 سنة 81ـ1982 و305.504 سنة 1985، هذا بينما يتوقع المخطط أن يستقر عدد تلامذة التعليم التقني في حدود 4.770 تلميذا في السنتين الأولين من المخطط لترتفع في سنته الأخيرة إلى 10.633 تلميذا.

وبخصوص تكوين الأطر التعليمية يطمح المخطط إلى أن يكون خلال سنواته الخمس 40.436 معلما للإبتدائي و32.272 أستاذا للإعدادي و12.205 أستاذا للثانوي و438 أستاذا للتعليم التقني. ولتحقيق ذلك قرر إنشاء أربع مراكز جديدة لتكوين المعلمين و7 مراكز تربوية جهوية جديدة لتكوين أساتذة الإعدادي و3 مدارس عليا جديدة لتكوين أساتذة الثانوي و2 مدارس عليا للتعليم التقني.

وبالنسبة للتعليم العالي يطمح المخطط إلى تعزيز التأطير الجامعي بحيث يصبح بنسبة أستاذ واحد لكل عشرين طالبا وإداري واحد لكل ثلاثين طالبا. أما الأعداد الإجمالية للطلبة بالجامعات المغربية فيتوقع المخطط أن تبلغ 166.000 طالبا سنة 85ـ1986 وما يقرب من 182.000 طالبا سنة 86ـ1987، مما سيرفع الحاجيات من الأساتذة إلى 5.452 أستاذا خلال فترة المخطط.

تلك كانت بالإجمال طموحات وتوقعات المخطط الخماسي 81ـ1985، وعلينا الآن أن نعرض منجزاته الفعلية.

بالنسبة للتعليم الإبتدائي لم يحقق المخطط سوى 71٪ من طموحاته المتعلقة بالرفع من حجم الإبتدائي و57، 78٪ بالنسبة للمسجلين الجدد. وهكذا بلغ عدد أطفال المدارس الإبتدائية الحكومية عام 85ـ1986 ما قدره 2.202.937 تلميذا (بدل 3.083.037 المتوقعة) بينما بلغ عدد المسجلين الجدد في السنة الأولى الإبتدائية 447.765 (بدل 569.875 المقررة) وبالمقابل سجلت سنوات المخطط تحسنا ملموسا في مجال التأطير إذ استقر معدل عدد التلاميذ لكل معلم عند 95, 26

تلميذا سنة 1986ـ1987 بعد أن كان في حدود 24، 37 سنة 81ـ1982، كما انخفضت كلفة التلميذ التلميذ الواحد من 24, 8 سنة 81ـ1982 إلى 22, 7 سنة 85ـ1986، وهذا راجع إلى إنخفاض نسبة التكرار في مختلف السنوات الإبتدائية.

أما بالنسبة للسلك الإعدادي فقد حقق المخطط توقعاته على صعيد الأعداد مع بعض الزيادة. وهكذا ارتفع عدد المسجلين الجدد في السنة الإعدادية الأولى عام 85ـ1986 إلى 219.601 تلميذا (مقابل 200.242 المقررة). أما الأعداد الإجمالية للمرحلة الإعدادية فقد بلغت 802.836 تلميذا (مقابل 782.204 تلميذا المقررة). أما بالنسبة للتكرار فقد حصل تحسن ملموس كما قلنا، باستثناء السنة الرابعة إعدادي التي تضخم فيها عدد المكررين فانتقل من 27٪ إلى 42٪ إلى 81٪ بين 1982 و1985، ونتيجة لذلك ارتفعت تكلفة التلميذ الواحد من 20، 5 سنوات إلى 64، 5 سنوات (بدل 4 القانونية). وشهد السلك الثاني الثانوي نتائج مماثلة من حيث الكم. وهكذا ارتفع عدد المسجلين الجدد إلى 108.032 تلميذا بدل 106.297 تلميذا المقررة) وارتفع العدد الإجمالي لتلامذة هذا السلك إلى 310.178 تلميذا (بدل 305.504 المقررة)، وهكذا بلغت نسبة النمو 26،7٪ سنويا. أما نسبة التكرار في هذا السلك فقد انخفضت في السنتين الأوليين وارتفعت في السنة الثالثة (سنة الباكالوريا من 5،38٪ إلى 02،42٪ وبذلك انخفضت نسبة النجاح في الباكالوريا من 84،42٪ سنة 80ـ1981 إلى 01, 30٪ سنة 1985ـ1986 مما جعل التكلفة الزمنية للتلميذ في هذا السلك 71،4 سنوات عوض ثلاثة.

أما بالنسبة للتعليم العالي فقد ارتفع عدد الطلبة المسجلين الجدد من 31.219 سنة 80ـ1981 إلى 43.109 سنة 86ـ1987، أي بزيادة 30٪. ومن مقارنة أعداد الطلاب في مختلف الكليات يتبين أن الدراسات الأدبية ما زالت تستقطب 27, 40٪ من مجموع الطلبة الجدد. ومع ذلك فقد تضاعف عدد الطلبة الذين توجهودا إلى الدراسات العلمية إذ إنتقل من 7.394 طالبا سنة 81ـ1982 إلى 16.898 سنة 86ـ1987 أي بزيادة إجمالية فاقت 128٪. أما بالنسبة للعدد الإجمالي للطلبة فقد قفز من 86.832 طالبا سنة 81ـ1982 إلى 139.235 سنة 86ـ1987 أي بزيادة 41, 60٪ (كانت التوقعات أعلى بكثير: راجع أعلاه).

والجدير بالإشارة هنا أن عدد الطلبة في السنة الأولى الجامعية يمثلون 81, 50٪ من مجموع الطلبة سنة 86ـ1987 إذ بلغ عددهم في هذه السنة 771 .70 طالبا. هذا ويتوزع الطلبة الجامعيون في المغرب في مختلف الكليات، خلال 86ـ1987، حسب النسب التالية: كليات جامعة القرويين (الشريعة، اللغة العربية، أصول الدين): 69, 4٪، الآداب 70, 40٪، الحقوق 08, 20٪، العلوم 91, 28٪، الطب 96, 4٪. الهندسة 63, 0٪، التربية 03, 0٪، ولابد من الإشارة هنا إلى أن كليتي الطب (بالرباط والدار البيضاء) والمدرسة المحمدية للمهندسين (الرباط) تقبل عددا محدودا ثابتا من الطلبة بواسطة مباراة (بالنسبة للطب تقرر أن لا يزيد عدد طلاب السنة الأولى على 400 طالب في كل كلية، وبذلك يتوقف عدد الطلاب الجدد على عدد الأماكن الشاغرة، أي الأماكن التي شغرت بانتقال أصحابها إلى السنة الثانية. هذا بالنسبة للطب العام، أما بالنسبة لطب الأسنان فالعدد المقرر في السنة الأولى هو 100 في كل كلية من الكليتين. هذا ويبدو أن نسبة النجاح في السنة الأخيرة للطب قد ثبتت في 200 متخرج في الكليتين معا).

لنختم هذا العرض حول التعليم الجامعي بالمغرب بالإشارة إلى أن جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة الحسن الثاني بالبيضاء مازالتا تستقطبان نسبة كبيرة من العدد الإجمالي من الطلبة، وذلك على الرغم من إعتماد اللامركزية في هذا المجال. على أنه يبدو أن توزع الطلبة على الجامعات المغربية الستة (الرباط، الدار البيضاء، فاس، وجدة، مراكش، تطوان) سيعرف نوعا من التوازن في المستقبل. لقد انخفضت نسبة المسجلين الجدد بجامعة محمد الخامس بالرباط من 40٪ سنة 1980ـ1981 الى 85, 16٪ سنة 1986، من مجموع المسجلين الجدد، بينما ارتفعت نفس النسبة إلى 26٪ في جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء. أما جامعة القاضي عياض بمراكش فقد ارتفع عدد المسجلين بها من 770 .4 طالبا جديدا سنة 81ـ1982 الى 949 .6 طالبا سنة 86ـ1987، أي بزيادة 60, 45٪ وأصبح بذلك المسجلون الجدد بهذه الجامعة يمثلون 15٪ من مجموع الطلبة الجدد. وبكيفية عامة كان توزع الطلبة الجدد على الجامعات المغربية سنة 86ـ1987 كما يلي: جامعة القرويين 62, 3٪، جامعة محمد الخامس بالرباط 05, 16٪، جامعة الحسن الثاني

بالدار البيضاء 83, 26٪، جامعة القاضي عياض بمراكش 12, 16٪، جامعة محمد بن عبد الله بفاس 13, 26٪، جامعة محمد الأول بوجدة 45, 10٪.

تلك كانت نتائج المخطط الخماسي 1981_1985 بالنسبة لتوقعاته. وعلينا أن ننظر الآن الى نتائج هذا المخطط من خلال العوامل المستجدة التي حالت دون تحقيق طموحاته.

كانت فترة المخطط الخماسي ذاك فترة ضائقة اقتصادية ناتجة عن عوامل رئيسية ثلاثة:

1) الجفاف القاسي الذي غطى الفترة كلها تقريبا وبكيفية خاصة سنوات 1983_1984_1985 (والمغرب بلد فلاحي قبل كل شيء).

2) ارتفاع أسعار البترول وسعر الدولار (والمغرب يستورد كل حاجاته تقربا من البترول).

3) نفقات الدفاع عن الأقاليم الصحراوية المسترجعة... وكنتيجة مباشرة لهذه العوامل ارتفع حجم الدين الخارجي للمغرب فدخل في متهات «جدولة الديون» وشروط صندوق النقد الدولي، ومنها التخفيض من نفقات الخدمات الإجتماعية وعلى رأسها التعليم.

وهكذا وابتداء من 1983 دشنت سياسة التراجع عن أهداف المخطط في مجال التمدرس فانخفض عدد المسجلين الجدد في السنة الإبتدائية الأولى بنسبة 62, 29٪ سنة 83_1984 وبنسبة 98, 42٪ سنة 84_1985 وبنسبة 43, 21 ٪ سنة 85_1986 عما كان قد قرره المخطط. ليس هذا وحسب بل ان التحسن الذي لاحظناه قبل في نسبة التأطير في الإبتدائي (26 تلميذا للمعلم) انما يرجع في الحقيقة الى انخفاض حجم الإبتدائي إذ نزل من 2.400.000 سنة 83_1984 الى 2.200.000 سنة 1984_1985 بسبب انخفاض عدد المقبولين الجدد في السنة الإبتدائية الأولى من 529.607 المقررة في المخطط الى 302.240 المسجلة فعلا في السنة المذكورة، وأيضا بـ «فضل» حملة الطرد الجماعي التي مست أكثر من 312.000 تلميذ طردوا من المدارس الإبتدائية في السنة نفسها بدعوى كبر السن أو تكرار السنة أكثر من مرة... الخ. كل ذلك حدث تحت ضغط شروط صندوق

النقد الدولي الذي أصبحت السياسة التعليمية في المغرب، والسياسة الإقتصادية والاجتماعية عموما، خاضعة لـ «نصائحه».

كان ذلك على صعيد التعليم الإبتدائي، أما على صعيد الإعدادي والثانوي فقد شهد المخطط، أعني مدته الزمنية عملية جديدة لم تكن تدخل في توقعاته: انها عملية صرف اعداد كبيرة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الى التعليم المهني في إطار «برنامج واسع النطاق» قفز بعدد التلاميذ في مؤسسات التكوين المهني من 31.480 تلميذا سنة 1981 الى 73.946 سنة 1986، وقد بلغ عدد المكونين في الفترة نفسها 113.081 شابا (أنشيء 27 معهدا للتكنولوجيا التطبيقية و30 مؤسسة للتكوين المهني و10 مراكز للتأهيل المهني)، وكان ذلك بهدف التخفيف من حجم الاعداد التي تطرق أبواب الجامعة والمعاهد العليا. غير أن الضائقة الاقتصادية المسترسلة جعلت من الصعب على هؤلاء المكونين مهنيا الحصول على عمل. على أن ذلك لم يمنع من ارتفاع أعداد الطلاب في الجامعات والمعاهد العليا مما أدى الى تزايد أعداد الخريجين. وهكذا قفز عدد الناجحين في امتحان الباكالوريا (الثقافة العامة) من 36.034 سنة 1982 الى 43.188 سنة 1986 الى أزيد من 56.000 سنة 1987. أما الخريجون الجامعيون فقد قفز عددهم من 6.100 سنة 81ـ1982 الى 9.430 سنة 85ـ1986، وبلغ العدد الإجمالي للخريجين الجامعيين خلال فترة المخطط 39.567 خريجا. وإذا عرفنا أن الدولة قد اضطرت، تحت ضغط الضائقة الإقتصادية ونصائح الصندوق الدولي، الى تقليص عدد الوظائف المستحدثة كل سنة في مجموع القطاع العام الى معدل 20.000 وظيف (يخصص جلها للداخلية والدفاع والأمن) أدركنا مدى استفحال ظاهرة «بطالة الخريجين» التي يعاني منها مغرب الثمانينات معاناة جدية وخطيرة

— 9 —

كان ذلك عن العوامل التي تدخلت فغيرت «مسار» المخطط الخماسي الذي نحن بصدده (1981ـ1985) فما هو يا ترى مفعول هذه العوامل نفسها في المخطط الذي ستتلوه؟.

لنبادر الى القول أن ثقل الضائقة الاقتصادية التي عاشها المغرب في النصف الأول من الثمانينات ـ ومازال يعيش امتداداتها ـ قد جعلت الدولة تحجم عن المغامرة بمخطط جديد فمرت سنتا 1986 و1987، وهكذا، بدون مخطط، ثم أعقبهما مخطط خماسي آخر 1988ـ1992 سمي بـ «مخطط المسار». فما هي يا ترى طموحات هذا المخطط الجديد؟

والواقع أن هذا المخطط لا يحمل طموحات، فهو يقول عن نفسه أنه «لن يكون مخطط تنمية بالمعنى المصطلح عليه، بل مسارا ينبغي تحليل محاوره الرئيسية...» ويبرر العدول عن فكرة المخطط بالمعنى «التقليدي» للكلمة بكون «بلادنا كبقية البلدان المتفتحة على الخارج جد حساسة لتغيرات المحيط الاقتصادي العالمي» تلك التغيرات التي اتسمت بـ «تباطؤ نمو المبادلات الدولية وتزايد النسياسة الحمائية للدول المصنعة وتدهور الأرقام القياسية للمبادلات تبعا لانخفاظ الأسعار الدولية للمواد الأساسية، وارتفاع معدل صرف الدولار لغاية أكتوبر 1985... وارتفاع كبير في معدلات الفائدة...» مما أدى، في الدول غير المنتجة للنفط كالمغرب الى «تفاقم مديونيتها الخارجية» وقيام صعوبات أمام الحصول على «قروض جديدة من الأسواق المالية الدولية». «واقتصادنا الذي لم يسلم من انعكاسات هذه الظرفية الاقتصادية السيئة تأثر» علاوة على ذلك، بجفاف استثنائي طيلة عدة سنوات، الشيء الذي كانت له آثار وخيمة ليس فقط على القطاع الفلاحي والعالم القروي بل أيضا على التوازنات الرئيسية وعلى مجمل القطاعات الإنتاجية الوطنية»... والنتيجة: «ان الصعوبات الإقتصادية والمالية الحالية والتحولات التكنولوجية والعلمية الجارية توضح بأن نظام التخطيط التقليدي لم يعد قادرا على مسايرة المعطيات الجديدة. لذا وضعت السلطات العمومية تصورا جديدا للتخطيط يتسم بمُرُونةٍ أكبر ويتلاءم أكثر مع المتطلبات الحالية لاستراتيجية التنمية».

في إطار هذا «التصور الجديد» و«المرن» للتخطيط يقترح المخطط الخماسي الجديد 88ـ1992 «مسارا» للتعليم قوامه جملة مقترحات منها على الخصوص ما يلي:

— إعادة توزيع مدة الدراسة بالمرحلة الإبتدائية والمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية التي تستغرق جميعها 12 سنة (5 ابتدائي 4 إعدادي 3 ثانوي) وذلك بتحويل المرحلة الإبتدائية والاعدادية الى «تعليم أساسي إجباري مدته تسع سنوات».

وسيشتمل هذا التعليم الأساسي على مرحلتين: مرحلة مدتها 6 سنوات ينتقل التلميذ بعدها اما الى المرحلة الثانية واما الى التكوين المهني حسب ميولاته وقدراته. ومرحلة مدتها 3 سنوات تؤدي الى التعليم الثانوي العام أو التقني أو التكوين المهني. أما التعليم الثانوي (ومدته 3 سنوات) فيشتمل على شعب أدبية وعلمية وتقنية متنوعة ينطلق التخصص فيها من السنة الأولى ويؤدي في نهاية السنة الثالثة اما إلى التكوين المهني أو إلى شهادة الباكالوريا التي تخول الإلتحاق بالتعليم العالي.

— تعميم التمدرس على سائر الأطفال البالغين 7 سنوات في موسم 1994_1995.

— توجيه التلاميذ الى التكوين المهني بنسبة 20٪ عند نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي و40٪ عند نهاية المرحلة الثانية منه و40٪ عند نهاية التعليم الثانوي.

— استقرار نسبة التكرار في 10٪ ونسبة الانتقال بنسبة 85٪ و90٪ باستثناء السنوات النهائية للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

— متابعة سياسة اللامركزية على صعيد المؤسسات الجامعية وتنويع مؤسسات التعليم العالي بهدف الإستجابة لسوق الشغل.

— توسيع طاقات الاستيعاب بنظام التكوين المهني وذلك بإنجاز 10 معاهد للتكنولوجيا التطبيقية كل سنة.

— تنمية التكوين المهني في الوسط القروي وذلك بإحداث مؤسسات التكوين الفلاحي.

— إشراك القطاع الخاص في مسلسل التكوين سواء على مستوى تحديد البرامج والأهداف أو على مستوى الدراسات والأبحاث.

— تشجيع الأطر لخلق مقاولات صغرى ومتوسطة ومكاتب استشارية بإنشاء صندوق دعم يخصص لمساندتهم ماليا.

— الاستثمار في البحث العلمي والتكنولوجي... وضمان نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية ونتائج البحث...

— تنمية تكوين الباحثين في ميدان التكنولوجيات المتقدمة وتكثيف التعميم

والاستغلال الصناعي لنتائج البحث وانعاش استهلاك المنتوجات والخدمات الناتجة عنه.

— تعميم الاستئناس بالمعلوميات المباشرة على مستوى التعليم الثانوي في مؤسسات التكوين المهني وتكوين الأطر.

تلك هي أبرز التوجهات التي سطرها المخطط بالنسبة للتعليم والتكوين المهني وتكوين الأطر، وهي كما قلنا، ووفق «فلسفة» المخطط نفسه، مجرد توجهات لـ «مسار» يتم بـ «أكبر قدر من المرونة».

هل بالإمكان توقع ما سيتحقق في إطار هذه التوجهات؟

لا أعتقد. ان ما يمكن أن يحدث خلال «المسار» ليس من الضروري أن يكون متضمنا في توجهاته ما دامت المرونة هي شعاره. وفي هذا الصدد نشير الى أن أول قرار اتخذ، خارج ما نص عليه هذا المخطط، هو إلغاء امتحانات الباكالوريا وتعويضها بنظام جديد من الاختبارات يمتد على ثلاث سنوات.

★ ★ ★

يبقى، بعد هذا التحليل العام للسياسة التعليمية بالمغرب ولنتائجها الكمية والكيفية، منذ الحماية الفرنسية إلى اليوم، يبقى استخلاص النتائج العامة. وذلك ما سنفعله في خاتمة هذه الدراسة في إطار تحليل عام نقارن فيه بين نتائج السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي الثلاثة: المغرب وتونس والجزائر... أما الآن فلننتقل إلى التجربة التونسية.

الفصل الثاني

السياسة التعليمية
في
تونس

— 1 —

«تقوم خطتي على العمل تدريجيا من أجل تشكيل حكومة الباي من الفرنسيين، ويهدف حكم تونس باسم الباي من الأعلى إلى الأسفل» . . . ذلك ما كتبه بول كومبو في رسالة إلى زوجته في فبراير سنة 1882 عندما كان يتهيأ للإلتحاق بمنصبه كوزير مقيم لفرنسا في تونس (وكانت الحماية الفرنسية قد فرضت على تونس كما هو معلوم سنة 1881). وبعد شهرين فقط من وصوله إلى تونس زار المدرسة الصادقية التي كان خير الدين باشا صاحب «أقوم المسالك لمعرفة أحوال المالك» قد أسسها عام 1875 (في عهد الباي محمد الصادق الذي سميت المدرسة باسمه). وكان الهدف من تأسيس هذه المدرسة إيجاد مؤسسة لتكوين الأطر للدولة الحديثة التي كان خير الدين يحلم بإنشائها على غرار الدول الأوروبية، وخاصة فرنسا التي كان معجبا بها وعلى معرفة بلغتها ومقومات حداثتها.

«حكم تونس، بواسطة الباي، من الأعلى إلى الأسفل»: هذا الإختيار الذي أملته، على المقيم العام الفرنسي بتونس، الظروف الدولية القائمة آنذاك، وكذا الحالة الداخلية في كل من تونس وفرنسا، ينطوي على استراتيجية واضحة قوامها توظيف الإمكانيات المحلية الموجودة في عملية احكام السيطرة على تونس انطلاقا من الأعلى إلى الأسفل: من الباي نفسه الذي يوجد على رأس السلطة التقليدية في البلاد، ومن النخبة المثقفة الحديثة التي بذر زرعها المصلح «التونسي» الكبير خير الدين باشا نفسه («وكان خيرالدين مملوكا شركسي الأصل من مواليد 1822، أخذ ضمن اسلاب المحاربين العثمانيين وهو صبي وبيع في السوق لنقيب الأشراف تحسين بك بن محمد الكوبري قاضي محلة الأناضول الذي رباه في بيته تربية إسلامية تركية، ثم بيع ثانية سنة 1839 لأحد النخاسين المكلفين من طرف أحمد باي باستجلاب المماليك من سوق الرقيق بالاستانة فأتى به إلى تونس وعمره سبعة عشر عاما تقريبا»،

فتربى في قصر باردو وحظي من احمد باي بالتقريب والثقة فتنقل في المناصب السامية حتى ولي الوزارة الكبرى، ثم عزل عنها سنة 1877 فهاجر إلى الاستانة حيث تولى الصدارة العظمى لفترة من الزمن. وقد توفي سنة 1889. وكان خير الدين يتقن الفرنسية، وقد سبق له أن أقام بباريس من 1853 الى سنة 1856. وكان يحلم عند تسلمه الوزارة العظمى في تونس ببناء دولة حديثة فيها).

دشن خير الدين بالفعل نهضة تونس الثقافية في العصر الحديث بعمليتين متوازيتين: إصلاح التعليم بجامع الزيتونة (ثالثة ثلاث جامعات إسلامية كبرى يومئذ: الأزهر بمصر والقرويين بالمغرب والزيتونة بتونس) وذلك بإدخال العلوم الحديثة ضمن برامجها من جهة، ومن جهة أخرى إنشاء مدرسة حديثة لتخريج الأطر الكفأة التي تحتاجها الدولة الحديثة في مجال الإدارة والتسيير. ولكي يضمن خير الدين لهذه المدرسة الإستمرار والصمود في وجه الأزمات خصص لها ريع أملاك وقفية هامة. أما البرامج الدراسية فيها فقد جعلها تجمع بين المواد العربية والاسلامية، كما تدرس في جامعة الزيتونة. وبين العلوم الحديثة واللغات الأجنبية، الفرنسية والإيطالية والتركية، على أساس أن يبعث الطلبة الى فرنسا لاستكمال دراستهم العالية، كما حصل بالفعل.

وإذا كان الإصلاح الذي أراد خير الدين إدخاله على الزيتونة قد بقي حبرا على ورق، إذ لم يكن هناك إقبال من طرف الطلبة على العلوم الحديثة، وقد نص الإصلاح على أنها اختيارية، كما أن علماء الزيتونة، أو على الأقل «المحافظون» منهم لم يكونوا ينظرون بعين الرضى للإصلاح الجديد. . . إذا كان ذلك هو مصير اصلاح الزيتونة فإن المدرسة الصادقية قد تمكنت، بالعكس من ذلك من شق طريقها، وكان زبناؤها أول الأمر يتكونون في الغالب من أبناء الموظفين وأبناء أقرباء الباي، من تونس العاصمة ومن جهات أخرى في البلد.

وإذن، فالزيارة التي قام بها المقيم العام لمدرسة الصادقية، بعد شهرين فقط من استلامه مهام منصبه، تندرج في استراتيجيته التي عبر عنها بـ «حكم تونس. . . من الأعلى الى الأسفل». بالفعل لم تكن تلك الزيارة بريئة، بل كانت من أجل وضع اليد على هذه المدرسة في إطار خطة ترمي الى الإشراف على تكوين النخبة ـ الأعلى ـ التي سيتم حكم تونس ـ الأسفل ـ بواسطتها. وقد أسندت مهمة الإشراف هذه الى

شخص يدعى لويس ماشويل الذي عينه المقيم العام على رأس مديرية التعليم سنة 1883. كان ماشويل يعرف اللغة العربية وعلى إلمام بالثقافة الإسلامية. وقد حرص في سياسته التعليمية على الأخذ بالإعتبار ماكان يعبر عنه بـ «العقلية الإسلامية»، الشيء الذي يعني تجنب الإحتواء واللجوء بدلا عن ذلك الى التسرب بهدوء. هذا من جهة، ومن جهة أخرى كان ماشويل حريصاعلى أن لا يخلق عمل فرنسا التعليمي مثقفين «لامنتمين»، غير مندمجين في آلة الإحتلال الفرنسي، وفي ذلك يقول: «يجب أن لا نعمل بسرعة كبيرة، يجب التفكير جيدا في متطلبات المستقبل الضرورية. ان ما يحتاجه التونسيون اليوم هو التعليم الابتدائي بمختلف درجاته: التعليم المهني والتجاري والفلاحي والصناعي. يجب أن نكون هنا عمالا وفلاحين وتجارا ويجب أن نتجنب بالخصوص تكوين اللامنتمين، اللامندمجين».

بالفعل، عمل ماشويل على إنشاء مدارس ابتدائية أطلق عليها اسم «المدارس الفرنسية العربية»، وبما أنه انفق على هذه المدارس من ميزانية الصادقية فقد اعتبرها ملحقات بها لتبرير تلك النفقات (خصوصا وهي من مال الأوقاف كما ذكرنا). وكانت مديرية التعليم قد وضعت يدها على الصادقية فأبعدت منها اللغتين الإيطالية والتركية لتبقي على الفرنسية وحدها الى جانب اللغة العربية. وبعد فترة تحولت فيها المدرسة الى ملحق لمدرسة المعلمين التي أنشأتها فرنسا عام 1885، وكانت تسمى بـ «المدرسة العلوية»، وكانت مهمة الصادقية إمدادها بالتلاميذ/المعلمين، عادت لتأخذ مكانتها ابتداء من 1893 كمدرسة ثانوية مهمتها الأساسية تكوين الموظفين والمترجمين الذين كانت ادارة الحماية في حاجة اليهم كوسطاء مع الأهالي. أما برامج الدراسة فيها فكان مماثلا لبرامج مدارس فرنسا، مع هذا الفارق وهو تدريس اللغة العربية وآدابها والديانة الإسلامية (ست ساعات في الأسبوع موكولة الى أساتذة الزيتونة).

وهكذا أخذت المدرسة الصادقية تمد المجتمع التونسي بأفواج من الشبان المثقفين بالفرنسية والملمين في نفس الوقت باللغة العربية وشيء من آدابها ومن علوم الدين. وسرعان ما أخذ هذا الشاب الصادقي يمارس دوره كـ «نخبة متنورة» تعمل على تنوير العقول. وهكذا أسست هذه النخبة مدرسة «الخلدونية» عام 1896 بجانب الزيتونة وكان الهدف منها تمكين الزيتونيين من المغارف التي حرموا منها. وقد

اكتست الدراسة فيها شكل محاضرات مسائية تدور حول مواضيع في العلوم الطبيعية والانسانية الحديثة علاوة على تعليم اللغة الفرنسية. ثم أسس خريجو الصادقية جمعية خاصة بهم، «جمعية قدماء تلامذة الصادقية» التي نشطت في تقديم المطالب بإصلاح التعليم في الصادقية والزيتونة معا. وكان من نتائج ذلك أن فتح في وجه «الصادقيين» باب الباكالوريا، ثم أبواب بعض الكليات في الجامعات الفرنسية، وكلية الحقوق خاصة، وبذلك لم تعد الصادقية مقتصرة على تخريج الموظفين والمترجمين، بل أخذت تهيء للإلتحاق بكلية الحقوق ومنها الى «الأعمال الليبرالية»: المحاماة والتجارة والصناعة. وهكذا فعندما أسس الصادقيون جمعيتهم عام 1905، وكان عددهم نحو 600 ومعظمهم كان يشغل مناصب إدارية مهمة بينها كان بعضهم يعمل في القطاع الخاص، كان نشاطهم قد تجاوز حدود جمعية «قدماء التلاميذ» بكثير، مما جعل جمعيتهم هذه تتطور الى حزب «تونس الفتاة» يملك جريدة أسبوعية بالفرنسية تنطق باسمه، وتدعى «التونسي».

لم تكن جمعية «الصادقيين»، ولا حزب «تونس الفتاة» جماعة رافضة للحماية الفرنسية والتعاون مع فرنسا بل كانت حزبا إصلاحيا اتخذ شعارا له: «المشاركة»، مشاركة الفرنسيين والأجانب، في تونس، في المناصب والإمتيازات... إلخ. وكان يقدم نفسه كـ «حلقة وصل» بين الدولة الحامية وأهل البلاد المحمية. غير أن هذا لا يعني أنهم لم يكونوا وطنيين، كلا لقد كانوا متشبعين بأفكار خير الدين التحديثية معتقدين بأن الحماية الفرنسية ستمكنهم من تحقيق الحداثة التي كانوا ينشدونها. لقد كانوا هم المؤسسين للحركة الوطنية التونسية، ولكن استراتيجيتهم كانت تتبنى فكرة التطور التدريجي. ومن هنا تركيزهم على المطالب الإصلاحية، خصوصا تلك التي كان من المفروض أن تقوم بها الإدارة الفرنسية في إطار ما ينص عليه عقد الحماية.

والحق أن الحركة الوطنية التونسية، بالمعنى الراديكالي للكلمة، إنما نشأت وترعرعت في الزيتونة: فمن علماء الزيتونة وطلابها ظهرت الوطنية/التونسية السلفية المرتبطة بأفكار محمد عبده وبحركات التحرر في المشرق العربي عامة. ومع أن «الصادقيين» و«الزيتونيين» كانوا متعاونين في البداية، حريصين على مد الجسور بينهم، والمدرسة الخلدونية خير مثال على ذلك، فإن اختلاف وضعية الفريقين كان لابد أن يؤدي الى نوع من التمايز لا يمكن الإستمرار في تجاهله: كان الصادقيون

يتسلمون بمجرد تخرجهم مناصب إدارية، حكومية، كموظفين ومترجمين، أو يعملون في المهن الحرة العصرية التي تكسب صاحبها مكانة اجتماعية مرموقة. . . كانت أبواب العمل في أجهزة تونس الحديثة مفتوحة أمامهم، أما الزيتونيون فقد بقي وضعهم كما كان من قبل: لقد ظل التعليم في الزيتونة جامدا في تقاليده القديمة فلم يدخله الإصلاح: أولا لأن الإدارة الفرنسية لم تكن تريد ذلك وثانيا لأن المحافظين «المتزمتين» من علمائه وأساتذته كانوا يقاومون كل تغيير. وهكذا بقي الطلبة الزيتونيون والمتنورون من أساتذتهم يعانون من وضعية يرفضونها، وقد خاضوا كفاحا مريرا متواصلا من أجل إصلاح الزيتونة أولا. أجل لقد كانت لهم قضيتهم الخاصة، قضية إصلاح الزيتونة والإعتراف بشهاداتها ومؤهلاتها العلمية وبالتالي فتح المجال أمامهم لتقلد الوظائف الإدارية الحكومية مثلما يفعل «الصادقيون».

وهكذا أخذ يتبلور تياران متمايزان في صفوف النخبة التونسية، أطلق على أحدهما اسم «المدرسيين» (أي المتخرجون من المدرسة الصادقية) بينما أطلق على التيار الآخر اسم «الزيتونيين». ومع أن الإختلاف والخلاف بين هذين التيارين كان يعبر عن نفسه في مجال اصلاح التعليم، وقضية التعريب خاصة، فإن التصنيفات والانقسامات الأخرى التي عرفتها الحركة الوطنية التونسية طوال النصف الأول من هذا القرن، أي منذ ظهور حزب «تونس الفتاة» بزعامة باش حانبة والى قيام الجمهورية التونسية برئاسة الحبيب بورقيبة (وكلاهما من خريجي الصادقية)، أقول أن جميع الانقسامات التي عرفتها الحركة الوطنية التونسية كانت ذات علاقة مباشرة مع التصنيف الى «زيتوني» و«مدرسي»(تكفي الإشارة هنا الى أن حزب الدستور القديم كان مرتبطا بالزيتونة بينما ارتبط حزب الدستور الجديد بالصادقية. وعندما نشب النزاع بين رئيس الحزب الحبيب بورقيبة وأمينه العام صالح بن يوسف، وكان هذا الأخير قد اتجه اتجاها عروبيا بعد اتصاله بجمال عبد الناصر في منتصف الخمسينات، مال الزيتونيون الى صالح بن يوسف وصاروا مناصرين له بعد أن كانوا من خصومه. وأما الاتحاد العام التونسي للشغل فكان أكثر ارتباطا بالزيتونة لأن كثيرا من أطره كانوا زيتونيين. . . لقد كان الصراع، في العمق صراعا اجتماعيا طبقيا: فالصادقيون هم في الغالب من أبناء الأرستقراطية المدينية، أما الزيتونيون فكانوا في الأغلب الأعم من أبناء الجماهير القروية).

كان التيار «المدرسي»، تيار الصادقيين، يستوحي النموذج الفرنسي متخذا من شعار «المشاركة» وسيلة لتحقيقه. لقد ترجم هذا الشعار في ميدان التعليم الى عبارة كان يرددها المدرسيون كثيرا وكانت تلخص مذهبهم في التعليم، وهذه العبارة هي: «التثقيف بالفرنسية وتعليم العربية». كتب باش حانبة وهو من أبرز زعماء هذا التيار ان لم يكن أبرزهم على الإطلاق، كتب سلسلة مقالات عام 1909 يشرح فيها نظام «المدرسة الفرنسية العربية» التي كانت النخبة التونسية العصرية بزعماته تطالب بجعلها المدرسة التونسية الوحيدة. ويشرح باش حانبة مبدأ «المشاركة» وشعار «التثقيف بالفرنسية وتعليم العربية» فيقول: «إنه بكل بساطة إمكانية دخول الأهالي إلى كل المدارس الإبتدائية الحكومية في نفس الظروف المتاحة للأجانب... لقد أنشئت مدارس في تونس وخصصت للكل ما عدا للمسلمين. فهذه المدارس المريحة بمبانيها الجديدة والتي انفق عليها من أموال الدولة التونسية مفتوحة للفرنسيين والإيطاليين والمالطيين واليهود التونسيين وليس أبدا للأهالي المسلمين». ويقول أيضا «إن على الطفل الأهلي أن يكون مزودا بنفس زاد المعارف الذي يتمتع به صغار الفرنسيين والإيطاليين الذين سيعيش معهم فيما بعد (كانت الجالية الإيطالية بتونس آنذاك كبيرة)، وسيكون له معهم علاقات في التجارة والصناعة والوظائف العمومية والمهن الحرة وغيرها. ان تقديم تعليم غير متساو لأبناء الأهالي وأبناء الأوروبيين هو ظلم صارخ، وان اعطاء تعليم مختلف لأولئك عن هؤلاء يعني زيادة توسيع الهوة التي تفرق بينهم. يجب، بالعكس توجيه كافة الجهود لردمها» (كان يكتب بالفرنسية ويخاطب الفرنسيين والأجانب). ويضيف: «ولهذا السبب نرفض بنفس القوة اقتراح أولئك الذين يريدون أن يخصوا التونسيين بتعليم خاص مختزل، واقتراح أولئك الذين من بين مواطنينا المتحالفين مع العروبيين يدعون الى تعليم ابتدائي عربي محض. ان كلا الإقتراحين يهدف الى إبقائنا في حالة تخلف بالنسبة للأوروبيين. نحن نطالب إذن بأن يطبق بكل دقة، في المدرسة الفرنسية العربية برنامج المدارس الإبتدائية العلمانية الفرنسية بكامله».

كان باش حانبة ينطق باسم غالبية النخبة التونسية العصرية التي تريد أن تكون المدرسة الفرنسية العربية المدرسة الوحيدة التي يتعلم فيها أبناء تونس. كان ضد فكرة «الكتاب العصري» أو المدرسة الإبتدائية الحديثة المعربة التي كان قد

أنشأها خير الله بن مصطفى رئيس جمعية الصادقيين ذي الميول العروبية، كما كان باش حانبة ضد الابقاء على الكتاتيب القرآنية التقليدية. لقد كان يرى أن الإبقاء على هذه الكتاتيب الى جانب المدارس الفرنسية العربية والكتاب العصري سيكرس ثلاثة أنواع من المدارس وثلاثة أصناف من العقليات، ولذلك ألح على الذين كانوا يرغبون في إنشاء مدارس خاصة أن يجعلوها على غرار المدارس الحكومية، أي المدارس الفرنسية العربية. وعندما اتهمه خصومه من الزيتونيين خاصة أنه يريد القضاء على اللغة العربية نفي ذلك، وقال: «إن دراسة اللغة العربية ضرورية للتونسي حتى لايفقد فرديته، ولكن التطور الثقافي للتونسيين يجب، لكي يتم سريعا، أن يكون بواسطة لغة أوروبية».

إذا كان باش حانبة يعبر عن وجهة نظر حزب «تونس الفتاة» أو «الشبان التونسيين» (قارن: تركيا الفتاة - الشبان الأتراك) الذين كانوا لا يخفون ميولهم العلمانية فإن جماعة من الصادقيين الأوائل الذين انشأوا الجمعية الخلدونية وجريدة «الحاضرة» قد بقوا على ولائهم لفكرة الإصلاح كما كان ينشرها الأفغاني وعبده من خلال مجلة «العروة الوثقى» التي كان لها رواج في تونس. وإذا كانت جماعة«الحاضرة» قد سلكت في أول أمرها سبيل المهادنة وتجنب الصدام مع الادارة الفرنسية مما جعل هذه لا ترى مانعا في وجودها، فإن جيل الشباب الذي كونته هذه الجماعة من خلال جريدتها «الحاضرة» وجمعيتها «الخلدونية»، وكان شبابا زيتونيا في معظمه، سرعان ما أخذ يتبنى مواقف وطنية جذرية مؤثرا الإصطدام مع السلطات الفرنسية على المهادنة غير المشروطة. وهكذا برز الى الساحة الوطنية والفكرية هذا الشباب «اليزتوني الخلدوني» المتفتح الذي كان يتخذ من المشرق العربي نموذجا ومثالا. وقد قوى هذا التيار بعد زيارة محمد عبده لتونس سنة 1903 وعودة عبد العزيز الثعالبي، أحد أقطاب هذا التيار، من مصر والاستانة.

كان موقف هذا التيار من قضية التعليم يختلف تماما عن موقف جماعة «تونس الفتاة». لقد كانوا ينادون بتعريب العلوم العصرية والاقتصار على تدريس الفرنسية كلغة فقط. ومن هنا كانت مطالبتهم بإصلاح الزيتونة إصلاحا يمكن طلابها من دراسة العلوم الحديثة مما سيفتح لهم بالتالي أبواب الحياة العصرية، أبواب الادارة والمهن الحرة، إسوة بالصادقيين. وقد ترسخت فكرة المطالبة بالإصلاح في أوساط

الطلبة الزيتونيين الذين أسسوا جمعيه حاصة بهم عام 1907 فقاموا بضغوط متواصلة (عرائض، اضرابات، اضطرابات) من أجل ادخال العلوم العصرية الى الزيتونة. وقد اضطرت السلطات الحاكمة مرات عديدة الى تكوين لجان لإصلاح التعليم في الزيتونة وصدرت عدة قوانين في هذا الصدد (1912، 1924، 1933). غير أن جل هذه القوانين، بل كلها، قد بقي حبرا على ورق: فبعضها لم يكن يرضى مطالب الطلبة وبعضها الآخر لم يكن يحظى بقبول المشايخ المتزمتين الذين كانوا يعارضون العلوم العصرية لذاتها تارة، ويمانعون تارة أخرى من تدريسها داخل الجامع.

وعندما قامت الحرب العالمية الثانية وجندت الحكومة الفرنسية المعلمين الفرنسيين الذين كانوا يدرسون في المدارس العربية الفرنسية قام عدد كبير من خريجي الزيتونة بتنظيم تعليم وطني يسد الفراغ فأسس عدد منهم ما كان يعرف يومئذ بـ «المدارس القرآنية الحرة»، وهي مدارس عصرية تدرس المواد العلمية بالعربية إسوة بـ «الكتاب العصري» الذي كان خير الله بن مصطفى قد أنشأه سنة 1907 كما سبقت الإشارة الى ذلك. وفي هذا الوقت، أعني في ظروف الحرب العالمية الثانية اشتدت حركة المطالبة بإصلاح التعليم الحكومي وتعريبه. وفي هذا الإطار تقدم الإتحاد التونسي للشغل سنة 1946 (وكان على صلة بالزيتونيين وكان بعض قادته وأطره منهم) ببرنامج عام لإصلاح التعليم قوامه الرفع من حصص اللغة العربية والتنصيص على تدريس العلوم بها. لقد اعترضت السلطات الفرنسية على البرنامج ولكنها اذ رفضت التعريب الكلي أخذت بمبدإ التعريب الجزئي بصورة لا تمس وضعية اللغة الفرنسية. وفي سنة 1947 تمكنت الجمعية الخلدونية من إحداث باكالوريا بالعربية يتقدم إليها الزيتونيون بقصد الإلتحاق بالتعليم العالي بالمشرق، وكانت قد نظمت تعليما ثانويا عصريا كاملا باللغة العربية ينتهي يالإحراز على هذه الشهادة. وفي مارس 1949 قدمت الجامعة الوطنية للتعليم التابعة للإتحاد التونسي للشغل برنامجا مطولا لإصلاح التعليم الحكومي، الإبتدائي منه والثانوي، يقضي بتعريب التعليم تدريجيا وبتدريس التاريخ العربي والإسلامي وجغرافية البلدان العربية، كما يقضي بالرفع من حصص المواد العربية والدينية وتدريس الرياضيات بالعربية. وهكذا توالت المطالب الشعبية بإصلاح التعليم مما اضطرت معه السلطات الفرنسية

الى وضع مخطط عشريني لإصلاح التعليم في تونس، مخطط يمتد من 1949 الى 1969.

ومع أن تونس حصلت على استقلالها، كالمغرب، عام 1956 فإن السنوات الثلاث الأولى التي تلت إعلان الاستقلال كانت عبارة عن فترة انتقالية تكرس الاستمرارية، وبالتالي فإن العمل الحكومي في ميدان التعليم خلال سنوات 1956ـ1958 كان يتحرك ضمن إطار إصلاح 1949، الشيء الذي يسمح باعتبار السنوات العشر التي تمتد ما بين 1949 و1958 بمثابة فترة واحدة خضعت لسياسة تعليمية واحدة، هي تلك التي أقرتها سلطات الحماية في أواخر عهدها. لنستعرض إذن معطيات الوضعية التعليمية في تونس خلال هذه الفترة، ولنبدأ بالهياكل التعليمية.

— 2 —

كانت الهياكل التعليمية بتونس على عهد الحماية الفرنسية تتسم بالتعدد: فالمدارس الابتدائية خمسة أصناف:

1) المدارس الفرنسية المخصصة لأبناء الأوروبيين والتي كان التعليم فيها نسخة طبق الأصل من التعليم في فرنسا.

2) المدارس الفرنسية العربية، للبنين والبنات، التي كان التدريس فيها بالعربية والفرنسية وكانت مخصصة لأبناء التونسيين.

3) المدارس القرآنية العصرية والدراسة فيها بالعربية، واللغة الفرنسية تدرس كمجرد لغة.

4) الكتاتيب القرآنية التقليدية التي تقتصر على تحفيظ القرآن وتلقين مبادىء الدين والنحو. وقد قامت إدارة التعليم سنة 1951 بمحاولة تحويلها الى مدارس عصرية شبيهة بالمدارس الأهلية في مصر، غير أن التجربة كانت محدودة إذ اقتصرت على 12 كتابا.

5) المدارس الحرة الأجنبية: كاثوليكية وبروتستانية وعبرية...

أما التعليم الثانوي فكان بدوره ستة أصناف:

1) تعليم فرنسي محض هو امتداد للتعليم الثانوي بفرنسا.
2)تعليم تونسي، عربي فرنسي، على مثال الصادقية.
3) تعليم زيتوني بالجامع وفروعه.
4) تعليم ثانوي حر، أجنبي.
5) تعليم تكميلي في مدارس المعلمين.
6) تعليم مهني تقني للبنين والبنات...

أما التعليم العالي فلم يكن يوجد منه بتونس على عهد الحماية سوى معهد الدراسات العليا الذي أنشيء عام 1945 وكان يشتمل على شعبة للدراسات القانونية والاقتصادية والادارية وعلى شعبة للدرسات الاجتماعية والتاريخية وأخرى للدراسات اللغوية وشعبة للدراسات العلمية. وكان الهدف من هذا المعهد تلبية حاجات البلاد من الأطر وليس فسح المجال أمام الدراسة الجامعية والبحث العلمي، ولذلك .كان عدد طلابه محدودا جدا.

تلك كانت أنواع المدارس التي أنشأتها أو كرستها سلطات الحماية الفرنسية بتونس. أما عن نسبة التمدرس في صفوف الأطفال التونسيين فقد كانت ضعيفة جدا خصوصا قبل الحرب العالمية الثانية. وهكذا لم يرتفع حجم تلاميذ الإبتدائي ما بين 1946 و1949 الا بـ 15.700 تلميذا أي بنسبة 6٪ فقط، الشيء الذي يعني، لو استقر النمو عند هذه النسبة، ان تعميم التعليم لم يكن ليتم قبل مرور مائة سنة. غير أن الوضع تغير تغيرا ملموسا بعد إصلاح 1949. لقد نص هذا الإصلاح على تحقيق تعميم التعليم في مدى عشرين سنة. وبدأ تطبيقه فعلا سنة 49-1950 بصورة تدريجية ليبلغ مستوى تطبيقه الشامل سنة 1953. وهكذا فبعد أن كان حظ التعليم من ميزانية الدولة 60, 10٪ سنة 1941 و 11٪ سنة 48-1949 ارتفع إلى 76, 14٪ سنة 1953. وقد انعكس ذلك على نسبة التمدرس: وهكذا ففي سنة 1949 كان عدد الأطفال التونسيين البالغين سن الدراسة (5-14 سنة) يقدر بنحو 775.000 طفل كان منهم بالمدارس الإبتدائية 95.000 تلميذ أي بنسبة 12٪ (كانت هذه النسبة في السنة نفسها 94٪ في صفوف أبناء الفرنسيين و 77٪ في صفوف الأوروبيين). أما في سنة 1953 فقد ارتفع عدد الأطفال التونسيين بالمدارس الإبتدائية الى 124.071 تلميذا من مجموع 850.000 طفل كانوا في سن

الدراسة، أي أن نسبة التمدرس قد ارتفعت الى 59, 14٪ (بينما لم تكن تتجاوز في المغرب يومئذ 7٪). وأما في السنوات الأولي من الإستقلال فقد كان تطور حجم الإبتدائي كما يلي: 438 . 209 طفل سنة 55ـ1956 (السنة الأولى للإستقلال)، ونفس العدد تقريبا في السنة الموالية. أما في السنة الثالثة من الإستقلال 57ـ1958 فقد بلغ حجم الإبتدائي 676 . 226 تلميذا. وهكذا نلاحظ أن نمو حجم التعليم الإبتدائي في السنوات الثلاثة الأولى من الإستقلال كان يتم بوتائر أقل كثيرا مما كان عليه الأمر في السنوات التي قبلها (000 . 17 بدل 000 . 85 تلميذا). هذا بالنسبة للإبتدائي. أما بخصوص التعليم الثانوي بأنواعه فقد كان الوضع فيه كما يلي، سنة 1953 : في التعليم التقني 743 . 6 تلميذا تونسيا (مقابل 982 . 3 فرنسيا و217 . 1 يهوديا ونحو 000 . 1 من الجاليات الأخرى). أما في التعليم الثانوي العام فقد كان هناك 682 . 6 تلميذا تونسيا (مقابل 661 . 5 تلميذا فرنسيا و731 . 1 يهوديا ونحو 423 من أبناء الجاليات الأخرى). أما الزيتونة وفروعها فكانت تضم نحو 000 . 12 تلميذ. وبذلك يكون مجموع تلاميذ الثانوي بمختلف أنواعه 425 . 25 تلميذا. وقد ارتفع هذا العدد في السنوات الأولى من الإستقلال الى 095 . 31 تلميذا سنة 55ـ1956 و924 . 32 في السنة الموالية ثم 149 . 23 في السنة الموالية ثم 149 . 32 تلميذا سنة 57ـ1958

يتضح من هذه الأرقام ان إصلاح 1949 قد أسفر عن تحسن نسبي في مجال تعميم التعليم. أما في مجال التعريب فقد نص الإصلاح على جعل اللغة العربية أداة لتدريس بعض المواد الأساسية كما نص على مراجعة برامج الثانوي ومدارس المعلمين وإعادة هيكلة التعليم التقني. واقترح الإصلاح كذلك جعل حصص العربية والفرنسية في السنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية متساوية (14 ساعة و10 د. في الأسبوع لكل منهما) ورفع حصص العربية في السنوات الإبتدائية الأخرى (11 ساعة و 20 دقيقة). هذا في «المدارس الفرنسية العربية» المخصصة أصلا للتونسيين. أما بالنسبة للمدارس الفرنسية المحض التي كان يرتادها عدد محدود من التونسيين، من أبناء الطبقة الميسورة خاصة، فقد نص الإصلاح على تدريس العربية فيها بنسبة ساعتين في الأسبوع في السنتين الأولى والثانية 3 ساعات في السنوات الأخرى. أما بالنسبة للثانوي فقد جعل الإصلاح حصص اللغة العربية تتراوح ما بين 9 ساعات

و13 ساعة في الأسبوع حسب السنوات. وقد نص الإصلاح كذلك على إقامة قطاع تعليمي في المناطق القروية يتكون من مدارس ابتدائية فرعية «وذيلية» مدة الدراسة فيها خمس سنوات وتكون تابعة لمدارس ابتدائية مركزية مدة الدراسة فيها سبع سنوات. كما نص الإصلاح على فتح المجال لأبناء هذه المدارس الأخيرة بمتابعة دراستهم الثانوية، هذا بالإضافة الى تنمية التعليم النسوى والتقني وتكوين النخب في مختلف المستويات. ومن الإنجازات المهمة التي عرفها التعليم في تونس في أوائل الخمسينات إحداث شعبة عصرية بالمرحلة الثانية من التعليم الثانوي الزيتوني وذلك سنة 1951. وكان طلبة الزيتونة قد مارسوا ضغطا شديدا على الإدارة بواسطة اضراب طويل المدى واللجوء الى تحركات نضالية وإصدار نشرات خاصة بهم كـ «صوت الطالب المسلم» (وكانت في الأصل تسمى «صوت الطالب الزيتوني» لقد ظهرت آنذاك نزعة إسلامية في صفوفهم تجسمت بكيفية خاصة في «جمعية الطلاب المسلمين» التي استمرت الى أواخر الخمسينات) كانت برامج الدراسة في هذه الشعبة الزيتونية العصرية قريبة من برامج الثانويات الحكومية، خاصة في العلوم العصرية التي كانت تدرس باللغة العربية ومن طرف أساتذة يدرسونها في الثانويات الحكومية، هذا بالإضافة الى إدخال اللغتين الفرنسية والأنجليزية، وهكذا أصبحت الزيتونة تمنح شهادة الباكالوريا في الفلسفة (الآداب) والرياضيات (العلوم) إضافة إلى العلوم الدينية. وقد لقيت هذه الشعبة إقبالا كبيرا من طرف تلاميذ الزيتونة إذ ارتفع عدد تلامذتها من 41 تلميذا في فصل واحد لدي افتتاحها في أكتوبر 1951 الى 313 .2 تلميذا موزعين على 60 قسما سنة 54ـ1955، ثم الى 906 .2 تلميذا موزعين على 75 قسما في أكتوبر سنة 1958 (كان عدد تلاميذ الزيتونة آنذاك 196 .8 تلميذا وعدد تلاميذ الثانوي العام 944 .8 تلميذا مسلما)، أما بعد سنة 1958 فيتناقص عدد تلامذة هذه الشعبة في إطار المخطط العشاري 1958ـ1968 الذي أعدته حكومة تونس المستقلة، هذا المخطط سننتقل الآن الى الحديث عنه.

— 3 —

شهدت سنوات 1952ـ1957 نقاشا حادا في الأوساط التونسية المثقفة حول قضية التعليم. وقد عكس هذا النقاش انقسامات النخبة المثقفة التونسية، هذه

الانقسامات التي بقيت تحمل مضامين اجتماعية وسياسية منذ أوائل القرن كما أشرنا الى ذلك قبل. وجاء المخطط التعليمي العشارى 1958ـ1968 الذي أقرته الدولة التونسية ليكون بمثابة قانون يحدد الإطار العام للسياسة التعليمية في تونس المستقلة. لقد غدا هذا القانون هو المرجعية الأساسية، بل الوحيدة، التي تستند إليها مخططات التنمية الإقتصادية والإجتماعية التي أقرت خلال مدة ذلك المخطط التعليمي. وعندما انتهت مدة هذا الأخير، وقد أنجزت أهدافه بنسب عالية خاصة في ميدان تعميم التعليم كما سترى بعد، صادف أن تزامن ذلك مع «ثورة الطلاب» في فرنسا وأوروبا (ماي 1968)، وقد كانت لها امتدادات مباشرة في تونس حيث قام الطلاب وتلاميذ الثانويات باضرابات تحولت الى أعمال عنف هزت بعمق الطبقة السياسية التونسية. وكرد فعل لهذه الحوادث بدأ الحديث عن «الانفجار التعليمي» الذي أدى إليه، في نظر البعض، تعميم التعليم بوتائر سريعة تطبيقا للمخطط العشاري. وهكذا أخذ المسؤولون في إصدار قرارات جديدة في ميدان التعليم خلال سنوات 1969، 1970، 1971، قرارات لم تكن تستوحي نفس الآفاق التي حددها المخطط العشارى المذكور وعمل على تحقيقها، بل لقد كان الشبح المخيم على تفكير المسؤولين في تونس آنذاك هو مشكل إدماج تلك الأفواج الكبيرة من الشباب المتعلم في المجتمع التونسي وتجنب ما عبر عنه يومئذ «بطالة المتعلمين» (قارن هذا بما حدث في المغرب عقب حرادث الدار البيضاء، مارس 1965. أنظر آنفا).

ومن هنا سلسلة من القرارات حددت للسياسة التعليمية بتونس اتجاها جديدا كان على مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية أن تستند إليها وتجعل تحقيقها من جملة مهامها. واستمر الأمر كذلك نحو عشر سنوات، أي إلى أن كانت سنة 1976 حيثما اتخذت قرارات أخرى نابعة من ذات المشاغل ولكن بتوجهات جديدة، في ميدان التعريب خاصة. وبعد عشر سنوات، أي في سنة 1986 حدث ما يشبه انفجار «الأزمة» أزمة التعليم بتونس التي أثارت نقاشا واسعا ما زالت امتداداته الى الآن.

وإذن فتحليل السياسات التعليمية في تونس يجب أن يعتمد، في نظرنا، هذا التحقيب العشاري (1958ـ1968ـ1976ـ1986) وليس المدد الزمنية لمخططات

التنمية الإقتصادية والاجتماعية التي يجري العمل اليوم (1988) في إطار السابع منها.

لنبدأ إذن بمخطط عام 1958.

ثلاث قضايا كبرى ورثتها تونس المستقلة، في ميدان التعليم، من الحماية الفرنسية: قضية الإزدواجية الثقافية وهيمنة اللغة الفرنسية، قضية تعدد المدارس وأنواع التعليم وبالتالي تعدد «العقليات»، وقضية نخبوية التعليم التي أدت الى حصر التعليم العصري في الأرستقراطية المدينية وأبناء الموظفين من جهة و«تخصيص» التعليم العربي الإسلامي التقليدي ـ الزيتونة ـ لأبناء القرى والأرياف من جهة ثانية. وهكذا طرحت في الساحة الوطنية والسياسية بتونس غداة الاستقلال اختيارات أساسية في ميدان التعليم كانت تتمحور حول الأسئلة الرئيسية التالية: هل التعميم أم النخبوية؟ هل التعريب أم الإزدواجية؟ هل التوحيد أم التعددية؟

وقبل أن نعرض لما تم تنفيذه من اختيارات في إطار العمل بمخطط 1958، نرى من المفيد هنا تقديم نماذج من ذلك النقاش الذي شغل النخبة المسيرة في تونس حول الإختيارات المذكورة والذي ابتدأ بحدة منذ أن دخلت تونس عام 1954 في مفاوضات الاستقلال الداخلي (أعلن عن الاستقلال الداخلي لتونس سنة 1955. ولما حصل المغرب على استقلاله التام، مباشرة، في مارس سنة 1956 طالبت تونس بالاستقلال التام إسوة بالمغرب فتم الاعتراف لها به بعد بضعة أشهر من المفاوضات).

في نوفمبر من سنة 1954 طرحت مجلة «الندوة» التونسية استفتاء حول قضية الفرنسة والتعريب في تونس بهذه الصيغة: «كيف ترون بقاء الفرنسية في التعليم؟». فكانت أجوبة الشخصيات التونسية التي ستتقلد مهام رسمية في عهد الاستقلال مختلفة متباينة بل ومتناقضة، وفيما يلي نماذج منها.

أجاب السيد الطيب المهيري، مدير الديوان السياسي في الحزب الدستوري الجديد آنذاك قائلا: «... نحن متمسكون بمبدإ التعليم بلغتنا العربية، وسنظل مكافحين حتى يتحقق هذا الغرض المقدس، الا أن الدستور حزب واقعي لا ينظر الى الأشياء الا بمنظار عملي. ففي تونس حالة واقعة لا يمكن القضاء عليها بجرة من أقلامنا، لذلك سنتوخى في هذا الصدد طريقة التدرج، سالكين فيها سيرا حثيثا يتفق

مع برامجنا المستقبلية في التعليم، تلك البرامج التي ستسطر درس اللغات الأجنبية عامة واللغة الفرنسية خاصة لما لثقافة هذه اللغة الأخيرة من روابط عقلية متينة تربطنا وأهلها». أما أحمد بن صالح، الأمين العام للإتحاد العام التونسي للشغل آنذاك والذي تولى في تونس المستقلة كتابة الدولة للتربية الوطنية فترة من الزمن في أواخر الستينات بالإضافة الى منصبه الأساسي يومذاك كوزير للإقتصاد والتخطيط، فقد أجاب عن السؤال المذكور قائلا: «لا حرج من بقاء اللغة الفرنسية كلغة ثانوية أساسية الى جانب تشجيع اللغات الأجنبية الأخرى وبالخصوص الأنجليزية والإسبانية». وواضح أن هذين المسؤولين الكبيرين قد اختارا الإزدواجية التي تعني مواصلة السير في نفس المسار الذي كرسته الحماية الفرنسية منذ احتلال تونس وباركته جماعة «تونس الفتاة» بزعامة علي باش حانبة، مسار «التثقيف بالفرنسية وتعلم اللغة العربية» الشيء الذي يعني عمليا مواصلة تدريس العلوم والرياضيات باللغة الفرنسية في جميع مراحل التعليم.

غير أن هذا الإختيار لم يكن يحظى بـ «الإجماع» لا داخل الحزب ولا داخل النقابة ولا على الساحة الوطنية الواسعة. وهكذا فالسيد محمد المزالي الذي كان يومئذ أستاذا بمعهد العلويين (لتكوين المعلمين) وبجامع الزيتونة، والذي تولى عدة مناصب في عهد الإستقلال، منها وزارة التربية الوطنية ومنصب الوزير الأول والأمين العام للحزب، خليفة بورقيبة، قد أجاب عن السؤال المذكور بقوله: «... إذا كانت حاجة جميع الأمم الى تعليم لغات أجنبية كثيرة فإن حاجتنا الى ذلك أكبر وأَلَحُّ، ولذلك فلابد أن تحتوي برامج التعليم الثانوي، لا الإبتدائي، على الأقل على لغتين، لغة أولى ولغة ثانية، وأرى أن تكون اللغة الفرنسية هي اللغة الأولى لاعتبارات كثيرة»، وهذا يعني اختيار التعريب بدل الفرنسة: اعتماد اللغة العربية وحدها في الإبتدائي، وتعليم الفرنسية كلغة أجنبية أولى في الثانوي. أما السيد الشاذلي القليبي الذي شغل مناصب حكومية وحزبية عديدة في تونس المستقلة، قبل أن يصبح أمينا عاما للجامعة العربية فقد كتب بتاريخ 3 أكتوبر 1955 مقالة في جريدة «لاكسيون» بعنوان «من أجل تعليم جديد» قال فيه: «انه لأَسَاسيٌّ أن يقتنع مسؤولونا بأن التربية يجب أن تكون منسجمة مع روح الأمة، مع ماضيها التاريخي والثقافي، مع واقعها الإجتماعي، مع لغتها ومع نظرتها الى العالم. ففي هذا الميدان،

وأكثر من أي ميدان آخر لا يكون التقليد الا عميقا وقاتلا، لأن التربية إما أن تجند مجموع الحضارة القومية أو أن تجازف بها. ولهذا فإنه من المستعجل أن تعطى للتعليم روح. الا أن تلبية هذا الأمر المطلق يقضي أن تكون مهمتنا الأولى هي توحيد التعليم... لكن التوحيد لا يمكن أن يكون الا على أساس تعريب التعليم كاملا، من غير مساس باللغات الحية التي يجب أن تكون لها مكانة هامة».

وكما انقسمت النخبة الوطنية المسيرة في تونس بشأن التعريب الى تيارين يطالب أحدهما بالعريب الشامل بينما ينادي الآخر بالإبقاء على الإزدواجية، انقسمت كذلك الى تيارين بشأن توحيد التعليم: تيار يرى أن التوحيد يجب أن يعتمد كنموذج ومثال التعليم الزيتوني بعد تحديثه، وتيار يرى بالعكس ادماج التعليم الزيتوني في نظام التعليم الحكومي الرسمي.

وقد طرحت المجلة المذكورة آنفا في نفس السنة (1954) استفتاء حول توحيد التعليم في تونس صاغته كما يلي: «ما هي الوسيلة التي بها ينسجم التعليم الزيتوني مع التعليم المدرسي؟». فكان جواب الطيب المهيري، المذكور آنفا «ان أول عمل سوف تطالب به الأمة بعد الإستقلال حكومتها هو توحيد التعليم بين أفراد الأمة. ولن ينجح هذا التوحيد الا اذا حقق أولا في الطور الإبتدائي ثم في الثانوي ثم في العالي. وإذا أنجزنا التوحيد في الطور الإبتدائي ضمنا لبلادنا، لا توحيد التعليم وحسب، بل القضاء على المشاكل المتأتية من تجزئة الثقافة شيعا وتلوينها أنواعا وأصنافا. ولن يكون في تعليمنا المقبل مجال للتمييز بين الزيتوني والمدرسي إذ سيرتوي الكل من ينبوع واحد وسيشب الجميع على روح واحدة». وواضح أن انطلاق في «التوحيد» من الإبتدائي معناه تصفية التعليم الزيتوني لأن هذا الأخير لم يكن له إبتدائي معين وإنما كان يستقي تلاميذه من المدارس القرآنية والمدارس المعربة الحرة والمنقطعين أو المطرودين من المدارس الحكومية. وقد عبر السيد أحمد بن صالح الذي سبقت الإشارة إليه من قبل عن نفس الفكرة عندما أجاب عن السؤال نفسه بالقول: «الإتجاه العام يضمن توحيد الثقافة، فلا التعليم الزيتوني ولا التعليم المدرسي أساس لثقافة وطنية. على جميع المدارس أن تعيد النظر في برامج تعليمها بعد توحيد التعليم الإبتدائي بجميع أنواعه».

أما الرأي المعارض فنقرأه بأقلام مدرسي الزيتونة وتلامذتها فضلا عن مشايخها. وهكذا فالسيد العروسي المطوي، وكان أستاذا بالزيتونة، ثم صار عضوا في البرلمان ورئيسا لاتحاد الكتاب التونسيين منذ فترة طويلة، يرى أنه «. . . سندرك بسهولة الوصول الى توحيد التعليم المدرسي التونسي والتعليم الزيتوني اذا وقع التوفيق والمزج بينهما على صورة تحقق الغاية من إيجاد ثقافة قومية (= وطنية) تساير العصر ولا تتنافى مع الدين الذي يعتنقه الشعب التونسي ولا يرضى المحيد عنه» الشيء الذي يعني اختيار النموذج الزيتوني. أما الشاذلي بن القاضي المدرس بجامع الزيتونة ومدير المجلة الزيتونية فقد كان جوابه ان «كلية الشريعة وكلية الحقوق وكلية الآداب وكلية العلوم يلزم أن تتكون منها الجامعة الزيتونية وبذلك نكون قد وحدنا سير التعليم بهذه البلاد» وهذا ما أكده السيد أبو القاسم كرُّو أحد أساتذة الزيتونة البارزين في الميدان الثقافي عندما قال في إطار الجواب عن السؤال المذكور آنفا: «إن مصلحة الشعب التونسي هي في وجود تعليم تونسي واحد قائم على أهداف واحدة وبرامج واحدة. وهذا التوحيد لا يعني أبدا إنهاء عمل الزيتونة الثقافي بل بالعكس يريد أن يحدد بوضوح مركز الزيتونة العلمي وأن يقفز بها الى مستوى الجامعات الحديثة. . . إن الزيتونة اليوم بشعبتها العصرية وخطواتها العلمية الأخرى ليس بينها وبين المستوى الذي تطمح إليه مسافة كبيرة. إن من الخير الكبير للبلاد وللزيتونة نفسها أن تتحول الى جامعة حقيقية تحمل اسم الزيتونة وتشتمل على كافة فروع الاختصاص الديني والعلمي في وقت واحد».

والى جانب هذين الاتجاهين المتباينين كان هناك اتجاه ثالث يحاول الجمع بين التعليم العصري والتعليم الزيتوني في نموذج واحد عربي اللغة والمضمون. نجد مثل هذا التصور عند محمد المزالي والشاذلي القليبي وغيرهما. يقول محمد المزالي في معرض رده على السؤال الآنف الذكر بتوحيد التعليم ما نصه: «قَسَّمَ العدو بيننا بتكوين عقليات ثلاث: عقلية فرنسية صرفة ترعرعت وتكونت في أقسام الليسيات والمدارس الخاصة، وعقلية «صادقية» أريد منها أن تأخذ من العربية بطرف والفرنسية بطرف ولكنها بقيت مذبذبة بين هذه وتلك، ولم ينج من آفاتها الا القليل القليل، وأخيرا عقلية زيتونية يقال أنها عربية إسلامية لكنها عتيقة لا تتصادى مع القرن العشرين. فيجب أن ندرأ الخطر درءا ونضع برنامجا واحدا للشباب التونسي المتعلم حتى يتكيف

عقله بكيفية واحدة ويؤمن بقيم واحدة ويستجيب لمختلف المنبهات استجابة واحدة. الا أنه لا بد من تشخيص فرع للعلوم الدينية الشرعية في المرحلة الأخيرة من التعليم بالزيتونية، أي انه يمكن لبعض الطلاب، وقد دَرسوا دراسة ثانوية مثل غيرهم واستوعبوا فيها حاصل العلوم والمعارف العصرية... أن يلتحقوا بكلية العلوم الشرعية حتى يتخصصوا فيها ويتخرجوا منها قضاة ومفاتي وعدولا». أما الشاذلي القليبي فقد كتب في المقال المشار إليه آنفا يقول: «... إن مهمتنا الأولى تتمثل في توحيد التعليم. إن الفكر الجديد يجب أن يعم الجميع لأن المحافظة على التباين الحالي معناه إرادة الإبقاء على سوء التفاهم بين القدامى والعصريين. انه أساسي أن توجد أرضية مشتركة من أجل تركيز الجهود وتجاوز مرحلة السلبية. لكن التوحيد لا يمكن أن يتم الا على أساس تعريب كامل للتعليم من غير مساس باللغات الحية التي يجب إعطاؤها مكانة مرموقة... إن إعادة التنظيم الإداري والبيداغوجي يجب أن يعمل على بعث جذع مشترك للجميع يمتد من الإبتدائي الى القسم الرابع (= الثالثة إعدادي) وبداية من القسم الثالث (= الرابعة إعدادي) يمكن للتلاميذ أن يتجهوا نحو بداية التخصص. لكن يجب تحاشي الأساليب الشديدة التعقيد: فثلاث شعب (في الثانوي) تكفي: شعبة أصلية (كلاسيكية) موجهة نحو الدراسات الإنسانية، وشعبة عصرية محورها المواد العلمية وأخيرا شعبة تقليدية معاصرة تهيء للمهن الدينية، لكن حسب حجم هذه المهن والحاجة إليها».

وكما اختلفت النخبة التونسية في الخمسينات ـ وهي مختلفة الآن ـ حول المضمون الذي يجب أن يعطى لقضية التعريب والتوحيد اختلف أفرادها كذلك حول قضية التعميم: فريق يرى ضرورة الاستجابة الفورية للمطلب الوطني لتعميم الإبتدائي على جميع الأطفال البالغين سن الدراسة وفتح ابواب الثانوي على مصراعيها للجميع... وفريق يرى أن تعميم التعليم بهذا الشكل الواسع سيؤدي الى انخفاض المستوى، ولذلك طالب بممارسة نوع من الانتقائية والتدرج في تعميم التعليم حسب ما تسمح به الوسائل المادية والبشرية.

في هذا الجو إذن تم التفكير في مخطط 1958 العشاري. لقد تكونت في هذه السنة لجنة داخل التعليم مهمتها تحديد أسس السياسة التعليمية في تونس المستقلة

فوضعت مخططا عشريا يمتد تطبيقه على مدى عشر سنوات 1958-1968 ويرتكز على المبادىء التالية:

— **توحيد التعليم** : وذلك بإلغاء أنواع التعليم الموروثة عن عهد الحماية الفرنسية، بما في ذلك التعليم الزيتوني وشعبتها العصرية، وتعويضها جميعا بنوع واحد يمتد ست سنوات في المرحلة الإبتدائية وست سنوات في المرحلة الثانوية. ويخضع التلاميذ في المرحلة الثانوية لعمليتي توجيه: واحدة في نهاية السنة الأولى (الإعدادية) والثانية في نهاية السنة الثالثة، بحيث تشتمل هذه المرحلة على سنة أولى ذات برامج واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ في صورة جذع مشترك يتفرع ابتداء من السنة الثانية (إعدادي) الى ثلاثة فروع: فرع عام وفرع اقتصادي وفرع فني. ثم ينقسم كل فرع ابتداء من السنة الرابعة الى عدة شعب مختصة هي: في الفرع العام أربع شعب: شعبة الآداب العصرية، شعبة الآداب الكلاسيكية، شعبة العلوم، شعبة الرياضيات. أما الفرع الاقتصادي فيشتمل على شعبتين واحدة اقتصادية والاخرى تجارية. ويتفرع الفرع الفني الى شعبة تقنية حسابية وشعبة صناعية للبنين والبنات.

— **تعريب التعليم** وذلك بتعريب الإبتدائي سنة بعد أخرى (مع العلم بأن السنتين الأولى والثانية كانتا معربتين تماما)، وتعريب الثانوي حسب خطة تنطلق من التعدد الى الوحدة وذلك بإحداث ثلاث شعبة: «أ» تكون هي القارة وتدرس فيها جميع المواد بالعربية وتعوض الشعبة العصرية الزيتونية كما تكون مصيرا للشعبتين التاليتين. شعبة «ب» وهي انتقالية تدرس فيها أغلب المواد بالفرنسية، العلوم والرياضيات، وتعوض الشعب الأخرى كشعبة الصادقية والشعبة العصرية والفنية، وتتحول تدريجيا الى شعبة مندمجة في الشعبة السابقة القارة «أ». شعبة «ج» انتقالية كذلك مفرنسة تدرس فيها اللغة العربية كلغة حية تعوض ما كان يسمى بالشعب العصرية والفنية العادية وتتطور نحو الاندماج في الشعبة «ب» على طريق الإندماج في شعبة «أ» في نهاية المطاف.

— **تعميم التعليم** وذلك بفتح أبواب المدارس الإبتدائية لجميع الأطفال البالغين ست سنوات. وقد نص المخطط على إنجاز التعميم في مدى عشر سنوات، أي سنة

1968. ونظرا لقلة الأطر والأماكن، ومن أجل التمكن من قبول أكثر عدد ممكن من الأطفال تقرر جعل سنوات الإبتدائي ستا بدل سبع (كانت من قبل 7 سنوات) من جهة وتخفيض الحصص الاسبوعية من جهة أخرى بحيث حصرت في 15 ساعة أسبوعيا للسنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية و25 ساعة أسبوعيا للسنوات الأربع التالية.

— وقد نص المخطط كذلك على جملة أهداف واختيارات مبدئية نظرية مثل: الحفاظ على القيم الثقافية الوطنية وإحياؤها، التفتح على الثقافة العصرية والعزم على اللحاق بركب الحضارة التكنولوجية، وتحقيق التنمية بالنهوض بالإنسان... الخ.

تلك هي المبادىء الأساسية التي أقرها المخطط العشاري الذي أعدته اللجنة الوطنية للتعليم ليكون أساسا وإطارا للسياسة التعليمية التونسية خلال السنوات العشر التي تمتد ما بين 1958 و1968. فكيف سيجري تطبيق هذه المبادىء؟

قبل الإنتقال الى عرض المنجزات التي حققتها الجمهورية التونسية في ميدان التعليم خلال مدة المخطط المذكور نرى من المفيد الإشارة هنا الى مخطط «مضاد» أعده أستاذ فرنسي يدعى جان دوبييس عمل كأستاذ في تونس في أواخر عهد الحماية ثم عين كمراقب عام للتعليم. وفي خريف 1957 قام بجولة في المؤسسات التعليمية التونسية، على طول البلاد وعرضها، وأجرى اتصالات مع المسؤولين عنها وذلك في إطار مهمة يبدو أنه كلف بها من طرف السلطات التونسية، مهمة إعداد تقرير حول إصلاح التعليم بتونس.

بالفعل أعد هذا الخبير الفرنسي تقريرا في نحو 60 صفحة يحمل عنوان «مشروع إصلاح التعليم في تونس» (بالفرنسية، ومؤرخ بيناير 1958). وبعد مقدمة يشكر فيها صاحب التقرير السلطات التونسية التي سهلت مهمته، ابتداء من الرئيس بورقيبة الى المسؤولين في وزارة التعليم الى السلطات الجهوية، استهل تقريره بمقارنة تونس مع الدانمارك وسويسرا اللتين قال عنهما إنهما كانتا تشبهان تونس قبل أن تنطلقا في طريق الإزدهار والتقدم، مبرزا الطريق الذي سلكته هاتان الدولتان مشيرا الى إمكانية أن تبلغ تونس ما بلغتاه من تطور اذا هي عرفت كيف تنخرط بسرعة في ركب البلدان العصرية، وذلك بتهيئة الظروف التي تمكنها من مسايرة التقدم التقني والعلمي، مؤكدا على أهمية التعليم في هذا المجال.

وبعد أن حلل صاحب التقرير الوضعية التعليمية في تونس مركزا على الصعوبات المالية ومشاكل التأطير انتقل الى ما أسماه بـ «الصعوبات اللغوية» التي تجعل تدريس العلوم بالعربية ينطوي على «مخاطرة» لأن اللغة العربية، في نظره، «ليست مُهَيَّأَةً لذلك». وبعد أن أكد على موقع تونس كـ«صلة وصل بين الشرق والغرب» مما جعلها تتوفر في نظره على «موهبة الإزدواج اللغوي» أشار إلى حاجة تونس الى موارد مالية خارجية وإلى أن تعلم التونسيين للفرنسية سيجعل في إمكانهم إرسال مائة ألف عامل الى فرنسا كل سنة . . . وانتهى الى أن الإزدواجية في التعليم هي وحدها التي تستجيب لحاجيات الدولة الفتية مذكرا بالتعليم «الصادقي» ودوره في تكوين النخبة التونسية. ثم انتقل صاحب التقرير بعد ذلك الى المبادىء التي يرى أنه من الضروري أن يعتمدها التعليم في تونس خلال مخطط عشاري 58ـ1969 يرمي الى جعل تونس تتحول الى دولة حديثة سنة ألفين. وهذه المبادىء هي:

1 ـ تعميم التعليم تعميما شاملا في صفوف الذكور والإناث.

2 ـ توجيه التعليم توجيها علميا تقنيا بالشكل الذي يجعله يؤدي ألى تحقيق الإنماء الإقتصادي.

3 ـ الحفاظ على المكاسب التي تحققت قبل 1958 والتي مكنت تونس من «نخبة ممتازة» هم المسؤولون «الحاليون» على الجمهورية التونسية الفتية، منوها بكون التعليم في تونس يُضاهِي تعليم البعثة الفرنسية على صعيد المستوى ونتائج الإمتحانات.

4 ـ سلوك سياسة واقعية في ميدان الإنفاق على التعليم وذلك بالتخلي عن التعليم النظري الكلاسيكي والمُكْلِف والذي لا مردودية له من جهة وبهيكلة التعليم هيكلة إقتصادية من جهة أخرى وذلك بجعل الإبتدائي مرحلتين مرحلة من سنتين ويكون التعليم فيها إجباريا وباللغة العربية، ومرحلة من أربع سنوات تستقبل 30٪ من أطفال المرحلة السابقة ويكون التعليم فيها بالعربية والفرنسية. أما بالنسبة للثانوي فهو يقترح توجيه ثلثي التلاميذ توجيها علميا منذ السنة الأولى الإعدادية وتوجيه الثلث الباقي الى الثقافة العربية. وبالنسبة للتعليم العالي يقترح أن يتم خلال عشر سنوات تجميع المعاهد العليا الموجودة في تونس في «جامعة تونسية»، تكون نواتها «معهد الدراسات العليا» الذي كان قائما منذ الحماية، على أن تتألف هذه الجامعة في المستقبل من أربع كليات: كلية الحقوق والعلوم السياسية والإقتصادية، كلية الآداب

والعلوم الإجتماعية وبداخلها معهد للعلوم الإسلامية، كلية العلوم الدقيقة، كلية الشريعة التي تعوض جامعة الزيتونة.

تلك هي الخطوط العريضة للمخطط العشاري «المضاد» الذي وضعه دوبييس بتكليف من السلطات التونسية، التي كانت قد كلفت في نفس الوقت لجنة وطنية لوضع مخطط للسياسة التعليمية كما رأينا قبل. فَأَيُّ المخططين سيطبق وما هي النتائج التي سجلت سنة 1968 في الميادين الرئيسية التي كانت موضوع نقاش: التوحيد، التعريب، التعميم.

1 ـ على صعيد التوحيد: تم إلغاء المدارس القرآنية وأصبحت المدرسة الحكومية الحديثة هي وحدها المدرسة الإبتدائية ذات البرامج الموحدة والمضمون الوطني، وتمتد الدراسة فيها ست سنوات. ومن الإنجازات الهامة تحقيق تونسة رجال التعليم بالإبتدائي بأجمعه سنة 1968. وفي الثانوي تم نقل تلامذة التعليم الزيتوني، تدريجيا سنة بعد سنة، الى الشعبة «أ» التي نص المخطط العشاري الذي هيأته اللجنة الوطنية للتعليم على أنها الشعبة الدائمة التي سيؤول إليها تلاميذ الشعب الأخرى. غير أن الذي حدث هو أن هذه الشعبة التي امتصت تعليم الزيتونة بين سنة 1959 و1965 قد بقيت جامدة، بينما بقيت شعبتا «ب» و«ج» على حالهما. لقد كانت تجربة الشعبة المعربة، شعبة «أ» موضوع نقاش منذ قيامها سنة 58ـ1959. والواقع أن العملية قد تمت بصورة مرتجلة إذ لم يسبقها إعداد الأساتذة والكتب والمصطلحات العلمية فكانت تجربة تكتنفها العشوائية مما سهل مهمة خصوم التعريب. وهكذا تقرر جعل الشعبة «ب»المزدوجة هي الشعبة القارة وصفيت شعبة «أ» سنة بعد أخرى. وهكذا تم في سنة 1968 توحيد التعليم الثانوي بتصفية الشعبة «أ» التي انتقل إليها تلامذة الزيتونة وفروعها. وهكذا أقر نظام الإزدواجية واستمر تدريس الرياضيات والعلوم وكذا التاريخ والجغرافية والفلسفة بالفرنسية. أما شعبة «ج» فقد بقيت حية كما كانت (لنذكر هنا أنها شعبة مفرنسة تماما والعربية فيها تدرس كلغة حية، ساعتان الى ثلاث ساعات في الأسبوع. أما زبناؤها من التونسيين المسلمين فهم أبناء الأعيان والنخبة المفرنسة).

2 ـ على صعيد التعريب تم الاحتفاظ بالسنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية، معربتين بينما أقرت الإزدواجية في السنوات الأخرى التي بقيت الرياضيات والعلوم

تدرس فيها بالفرنسية، وكان توزيع الحصص الأسبوعية في الإبتدائي كما يلي: في السنة الأولى والثانية 15 ساعة أسبوعية فقط مخصصة كلها للعربية. في السنة الثالثة 15 ساعة للعربية و10 للفرنسية. أما في السنوات التالية، الرابعة والخامسة والسادسة فقد خصصت فيها للعربية 10 ساعات وللفرنسية 15 ساعة (اللغة الفرنسية ـ العلوم والرياضيات) أما في الثانوي فقد تم تكريس الإزدواجية فيه بجعل شعبة «ب» الشعبة القارة وتصفية شعبة «أ» كما رأينا.

3 ـ أما على صعيد تعميم التعليم ودمقرطته فقد تم بالفعل إنجاز مهم يفتخر به التونسيون، ويحق لهم ذلك. لقد انتقلت نسبة التمدرس في الإبتدائي من 26٪ سنة 55ـ1956 إلى 7, 66٪ سنة 63ـ1964 إلى 80٪ سنة 65ـ1966 (90٪ في صفوف البنين وأكثر من 50٪ في صفوف البنات) وكانت تلك أعلى نسبة من التمدرس في العالم العربي يومئذ: لقد قفز عدد تلامذة الإبتدائي من 362. 320 تلميذا سنة 58ـ1959 إلى 944. 844 تلميذا سنة 68ـ1969 (منهم 757. 527 ذكورا و237. 317 إناثا). أما الثانوي فقد قفز هو الآخر من 943. 32 تلميذا سنة 58ـ1959 إلى 512. 132 سنة 68ـ1969 (منهم 155. 37 في التعليم المهني و357. 95 في الثانوي العام. عدد البنات 996. 9 في المهني و379. 25 في العام). واذا كان إطار التعليم الإبتدائي قد تمت تونسته سنة 1968 كما أشرنا قبل فإن إطار التعليم الثانوي كان ما يزال يضم نحو 40٪ من الأجانب (فرنسيون).

أما على مستوى التعليم العالي فقد صدر بتاريخ 31 مارس 1960 قانون إنشاء الجامعة التونسية، وقد حدد أهدافها في:

1) تنظيم التعليم العالي ونشره وتكوين الأطر العليا لسد حاجيات مختلف فروع النشاط بالبلاد.

2) تنظيم البحوث العلمية والعمل على تنميتها سواء كانت نظرية أم تطبيقية.

3) جمع أدوات البحث وحفظها مهما كان نوعها.

4) حماية الثقافة الوطنية والعمل على تنميتها والمساعدة على صوغها في أسمى صيغة في ميادين الفنون والآداب.

5) البحث عن عناصر تلك الثقافة وتيسير سبيلها والاحتفاظ بها سواء انتمت إلى الماضي أو إلى الحاضر.

6) ربط وتنظيم الصلات الجامعية والثقافية مع الأقطار الأخرى في مجال البحث العلمي.

كما حدد هذا القانون شخصية الجامعة وهياكلها بأن نص على أن رئيس الجامعة يمثل الركيزة الأولى للسلطة الجامعية، وتعينه وزارة التعليم، كما نص على أن مجلس الجامعة يساعد رئيسها في مَهَامِّهِ وان عمداء الكليات ومديرو المعاهد العليا يرتبطون برئيس الجامعة وليس بوزارة الأشراف وان سلطة الوزارة ليست معنية بإدارة وتسيير الجامعة وانما يقتصر دورها على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة العامة والتحكيم.

هذا وقد اتخذت الجامعة كنواة لها معهد الدراسات العليا الذي كان قد أنشىء في عهد الحماية. أما طلبتها فقد بلغ عددهم سنة 61ـ1962 نحو 900 طالب (منهم 395 أجنبيا) أما الطلبة التونسيون في الخارج فلم يكن عددهم يتجاوز آنذاك 26 طالبا. أما في سنة 68ـ1969 فقد ارتفع طلاب الجامعة التونسية فبلغ عددهم 7.663 (منهم 1.633 بنتا) أما الطلبة التونسيون في الخارج فكانوا يزيدون على 3.500 طالبا.

وبطبيعة الحال لم تكن هذه الإنجازات العظيمة لتتم دون تضحيات على المستوى المالي. بالفعل لقد انتقلت ميزانية التعليم بتونس من 6, 19٪ من ميزانية الدولة في أوائل الاستقلال الى 44, 21٪ سنة 1963 إلى 70, 25٪ سنة 1964 إلى 4, 26٪ سنة 1965 وهي النسبة التي استقرت عليها إلى نهاية مدة المخطط.

هذا وقد اجتمعت اللجنة الوطنية للتعليم بتاريخ 4 يونيه 1967 لتقييم نتائج المخطط العشاري بعد نهاية مدته ورسم آفاق السياسة التعليمية المقبلة، وفي هذا الصدد أكدت اللجنة على الإختيارات التالية:

1 ـ اعتبار التعريب اختيارا أساسيا لا نقاش فيه، ولكن الضرورة الظرفية تجعل تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية أمرا لا مناص منه.

2 ـ الإبقاء على السنتين الإبتدائيتين، الأولى والثانية، معربتين تماما بمعدل 15 ساعة في الأسبوع لكل منهما.

3 ـ متابعة استعمال اللغة الفرنسية في السنوات الإبتدائية التالية مع زيادة 5 ساعات في حصصها لتصبح 30 بدل 25 لصالح اللغة الفرنسية والحساب.

4 ـ مطالبة الطلبة الذين يتقدمون للإجازة في الجامعة بشهادة دبلوم في اللغة العربية سواء في الكليات والمعاهد الأدبية أو في الكلبات والمعاهد العلمية.

يتضح مما تقدم أن ما تحقق خلال سنوات المخطط كان مزيجا من أهداف المشروع الذي وضعته اللجنة الوطنية ومشروع الخبير الفرنسي المذكور آنفا. وهكذا تم توحيد التعليم على حساب الزيتونة وروافدها وتم إقرار الإزدواجية وأنشئت الجامعة إنطلاقا من معهد الدراسات العليا من جهة (وفقا لاقتراحات الخبير الفرنسي) ولكن تم الاحتفاظ من جهة أخرى على نفس الهياكل التي أقرتها اللجنة الوطنية في الإبتدائي والثانوي وطبقت سياسة تعميم التعليم بوتائر عالية جدا (كما اقترحت اللجنة الوطنية). وإذا نظرنا إلى هذه المنجزات من خلال الصراع الذي تحدثنا عنه في مستهل هذه الفقرة والذي مزق النخبة التونسية، أمكن القول أن ما طبق خلال هذا المخطط كان بمثابة حل وسط: الإزدواجية إرضاء لتيار الفرنسة، وتعميم التعليم إرضاء لتيار التعريب ونشر التعليم على أوسع نطاق.

— 4 —

بعد سنة فقط من الاجتماع الذي عقدته اللجنة الوطنية للتعليم والذي أشادت فيه بالنتائج الباهرة التي حققتها تونس في إطار المخطط العشاري ألقى الرئيس بورقيبة يوم 29 يونيه 1968 خطابا حمل فيه بقوة على نظام التعليم في تونس وعلى التعليم الجامعي منه بصفة خاصة ناعتا إياه بالعقم والجمود، وألح على ضرورة القيام بإصلاح شامل للتعليم يعاد من خلاله النظر في النظام التربوي القائم على أساس إدخال ما يلزم من التغييرات عليه حتى يصبح قادرا على تكوين الشباب التونسي تكوينا يؤهلهم للإندماج في المجتمع بصورة تجعلهم عنصرا من عناصر تقدمه...

كان ذلك على إثر الاضرابات والحوادث الطلابية العنيفة التي شهدتها تونس في مارس 1968، تلك الحوادث التي هزت كيان الدولة والحزب الحاكم نظرا لكونها فاجأت الجميع باتساعها وعنفها وشعاراتها. ان الأسباب السياسية والاجتماعية التي كانت وراء هذه الأحداث لا تدخل ضمن مهمتنا هنا ولذلك سنقتصر على إبراز ما

كان لها من آثار في السياسة التعليمية التونسية في المرحلة التي تلت المخطط العشاري 58-1968.

نظر المسؤولون التونسيون إلى ما حدث على أنه «انفجار تعليمي» جاء نتيجة حتمية لسياسة تعميم التعليم بتلك الوتائر العالية التي عرفها المخطط العشاري، فأخذوا ينتقدون النظام التعليمي في تونس مبرزين عيوبه مركزين على اهتمامه بالكم وإغفاله جانب «الكيف». ومن هنا سيتخذون جملة إجراءات وتدابير تحت شعار «معركة المستوى» وتحسين «الكيف». وإذا قرأنا اليوم معنى «الكيف» في خطاب المسؤولين التونسيين آنذاك على ضوء التدابير التي اتخذوها أمكن القول إن المقصود لم يكن تحسين مستوى الطلاب بقدر ما كان تحسين فعالية وسائل الإشراف والمراقبة والبحث عن سبل إدماج الشباب في الحياة الاجتماعية القائمة. هذا بالإضافة الى التخفيف من وتائر نمو التعليم بمستوياته الثلاثة. وهكذا جاء «اصلاح 1969» بالتدابير التالية:

على صعيد التعليم العالي

— إعادة هيكلة الجامعة: لقد لاحظ المسؤولون أن رئيس الجامعة «لم يتخذ موقفا صارما» إزاء الأحداث الطلابية. ولذلك أصدروا قانون 24 يناير 1969 الذي يحذف منصب رئيس الجامعة ويلحق مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي مباشرة بوزارة التعليم. أما صلاحيات رئيس الجامعة فقد انتقلت الى عمداء الكليات ومديري المعاهد الذين أصبحوا مرتبطين مباشرة بالوزارة، كما انتقلت سلطة مجلس الجامعة الى مجالس الكليات برئاسة العمداء.

— اعتماد «اللامركزية» في التعليم العالي وذلك بإنشاء كليات وسط البلاد وجنوبها بهدف تلافي اكتظاظ العاصمة بالطلاب. وهكذا تم تفكيك الجامعة إلى «مجموعة مؤسسات للتعليم العالي».

— إخضاع القبول في تلك المؤسسات لـ «حاجيات البلاد» والعمل على «إدماج الجامعة في الحياة الوطنية» وذلك بإلزام الطلاب على القيام بتطبيقات في المؤسسات الوطنية الإقتصادية والإجتماعية...

وعلى صعيد التعليم الثانوي:

— تصفية الشعبة المعربة بصورة نهائية وإعطاء طلبتها «فرصة تعلم الفرنسية» كي يستطيعوا متابعة دراستهم في المؤسسات الجامعية.

— إقامة جسور بين التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في المدارس الثانوية وذلك بإدخال العلوم في الشعب الأدبية والفلسفة في الشعب الإقتصادية والفلاحية.

— حذف التعليم المتوسط وإخضاع جميع التلاميذ لامتحان واحد عند الإلتحاق بالثانوي، وجعل هذا الأخير يبتدىء بجذع مشترك من ثلاث سنوات يتوزع التلاميذ بعدها الى سلك مهني مدته سنتان وسلك طويل مدته أربع سنوات ويؤدي الى الباكالوريا بشعبها المختلفة.

وعلى صعيد التعليم الإبتدائي:

— الإعلان عن أن جميع الأطفال البالغين سن الدراسة سيقبلون في المدارس (لم يصدر في تونس نص يقرر إجبارية التعليم ولكن الحكومة اعتبرت نفسها دائما ملزمة بتلبية جميع طلبات التسجيل في المدارس الإبتدائية).

— البدء في تدريس اللغة الفرنسية انطلاقا من السنة الأولى الإبتدائية (بدل السنة الثالثة) وذلك برفع حصص السنة الأولى والثانية إلى 25 ساعة تخصص 15 منها للعربية و10 للفرنسية.

— إحداث إدارات جهوية للتعليم في إطار «اللامركزية» وإعفاء المراقبين التربويين من الأعمال الإدارية كي يتفرغوا لمهام المراقبة.

تلك هي جملة التدابير التي أعلن عنها عام 1969 وكانت وزارة التعليم قد أسندت إلى وزير التخطيط والاقتصاد السيد أحمد بن صالح بعد أن أقيل المسعدي منها عقب الأحداث الطلابية، (وكان قد أشرف على تطبيق المخطط العشاري 58-1968). ولم تكن هذه التدابير هي وحدها التي عرفها النظام التعليمي في تونس في أعقاب الأحداث الطلابية، فقد تكونت لجنة وطنية لدراسة مشكل التعليم وذلك في نوفمبر 1969. وفي شهر مايو من سنة 1970، بعدما أقيل أحمد بن صالح بسبب

«فشل التعاونيات» ذات التوجه الإشتراكي التي كان مخططها والمشرف عليها، أعلنت اللجنة المذكورة عن جملة قرارات أخرى لإصلاح التعليم. ومن هذه القرارات: إعطاء الأولوية للمردودية بملاءمة التعليم مع حاجيات الاقتصاد وإمكانياته (الشيء الذي يعني إخضاع نمو التعليم للإمكانيات الإقتصادية)، والعناية بالكيف. . . وفي هذا الإطار حذفت الفرنسية من السنة الأولى الإبتدائية بعد أن أضيفت إليها في السنة السابقة.

على أن أهم تغيير عرفه نظام التعليم في تونس في إطار «اصلاح 1970» هو ما عبر عنه أحد الكتاب التونسيين بـ «تمهين التعليم» أي تحويله الى تعليم مهني. لقد تقرر الاقتصار في القبول في التعليم الثانوي الطويل المؤدى إلى التعليم العالي على التلاميذ البالغين من العمر 14 سنة على الأكثر. أما الذين تتراوح أعمارهم بين 14 سنة و16 سنة فيوجهون الى التعليم المهني. وهكذا أصبح التوجيه خاضعا للسن بدل المواهب والقدرات العقلية.

ذلك هو الإتجاه الذي سارت فيه السياسة التعليمية بتونس ابتداء من 69ـ1970، خصوصا بعد تعيين الهادي نويرة ذي الميول الليبرالية المعروفة وزيرا أولا (2نوفمبر 1970). فما هي النتائج التي أسفرت عنها هذه السياسة الجديدة؟

على مستوى التعليم الإبتدائي سجل تراجع في حجمه بين سنة 69ـ1970 و70ـ1971 إذ لم يسجل في المدارس الإبتدائية سوى 342 . 22 طفلا جديدا بدل 000 . 55 طفلا جديدا سجلوا في سنة 68ـ1969 . هذا هو في الحقيقة شعار ملاءمة التعليم مع البنيات الاقتصادية الذي رفع يومئذ. قال الهادي نويرة في الخطاب الذي أعلن فيه عن برنامج وزارته: «إننا سنحرص على أن تكون وتائر المجهودات التي نبذلها في ميدان التعليم ملائمة للبنيات الإقتصادية. ذلك لأن كل سياسة غير هذه ستؤدي ولابد إما إلى خلق أدوات الإختناق على مستوى النشاط الإنتاجي بسبب قلة التأطير المناسب وإما الى بطالة الحاملين للشهادات، تلك البطالة التي تجر معها التذمر الإجتماعي والثورة الطلابية». ومن أجل هذا تقرر أن لا يسمح بالزيادة في حجم التعليم الإبتدائي بأكثر من 000 . 20 تلميذ جديد سنة 1970ـ1971 . ونتيجة لذلك فقد نزل معدل التمدرس إلى 72٪ في السنة نفسها (85٪ في صفوف البنين و58٪ في صفوف البنات) ومع ذلك فإن ميزانية التعليم بلغت 8٪ من الدخل الوطني

الخام (وقد اعتبرت آنذاك أعلى نسبة في العالم) وقد سجلت الدراسات التي قامت بها مصالح وزارة التعليم التونسية استفحال ظاهرة التسرب، إذ بلغ عدد الأطفال الذين ينتقطعون عن المدارس الإبتدائية قبل إنهاء الدراسة فيها 70.000 تلميذ كما بلغ عدد المنقطعين في المدارس الثانوية 20.000 تلميذ يغادرون المدرسة في السنتين الأولى والثانية. هذا بينما لم تكن المدارس المهنية قادرة على استقبالهم لأن طاقتها لم تكن تتجاوز 19.400 مقعدا.

وتواصل انخفاض حجم الإبتدائي من 934.827 سنة 71ـ1972 إلى 883.734 سنة 72ـ1973 إلى 865.786 سنة 73ـ1974 مما أدى إلى انخفاض نسبة التمدرس بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 سنة من 72٪ سنة 70ـ1971 الى 63٪ سنة 76ـ1977. ونفس الشيء حدث في الثانوي إذ انخفض حجمه من 184.125 سنة 71ـ1972 إلى 180.779 سنة 72ـ1973 إلى 178.997 سنة 74ـ1975. وانخفضت نسبة الجدد من التلاميذ المقبولين في الثانوي من 7،34٪ سنة 69ـ1970 الى 5, 24٪ سنة 70ـ1971 إلى 2, 22٪ سنة 71ـ1972 لتستقر في حدود 26٪ الى سنة 76ـ1977. وبالمثل تراجع عدد طلبة التعليم العالي من 10.780 سنة 70ـ1971 إلى 9.246 سنة 72ـ1973.

ولم تكن هذه التراجعات في حجم التعليم بأطواره الثلاثة راجعة فقط الى الحد من عدد المقبولين الجدد وإلى تقليص ميزانية التعليم التي انخفضت نسبتها من الميزانية العامة من 5; 34٪ سنة 1971 (وهو أعلى نسبة سجلته) إلى 4, 31٪ سنة 73ـ1974 ثم إلى 3, 26٪ سنة 1974، بل لقد كانت تلك التراجعات ناجمة كذلك عن حملة الطرد التي شهدتها سنة 71ـ1972 والتي طرد خلالها 323.000 تلميذ من المدارس الإبتدائية (80٪ منهم لم يكملوا السلك الإبتدائي) كما طرد من المدارس الثانوية نحو 30.000 تلميذ في السنة نفسها.

أما عن الحياة الداخلية لنظام التعليم خلال النصف الأول من السبعينات فتشير الدراسات الرسمية أنه من بين 1.000 تلميذ يلتحقون بالسنة الأولى الإبتدائية:

— 370 منهم يلتحقون بالثانوي.

— 62 منهم يحصلون على شهادة التعليم المهني.
— 65 يحصلون على الباكالوريا.
— 38 يحصلون على شهادة من شهادات التعليم العالي.
— أما الباقي فينقطعون بدون الحصول على مؤهل.

والواقع أن ظاهرة الإنقطاع عن الدراسة، دون الحصول على مؤهل، أصبحت من الظواهر التي تطبع التعليم في تونس منذ أواخر الستينات بصورة خاصة. ويؤكد المخطط الخامس للتنمية الإقتصادية والإجتماعية 77ـ1981 أن معدل الانقطاع عن الدراسة في المدارس الإبتدائية والثانوية بلغ 102.000 تلميذ ما بين 73ـ1976، منه 35٪ إلى 40٪ مروا بطريق التكوين المهني والآخرون إلتحقوا بالشارع مباشرة. وقد أكذ الإحصاء العام للسكان الذي أجري سنة 1975 هذه الظاهرة إذ كشف عن أن 27٪ من طالبي الشغل لأول مرة والبالغين 15 سنة فما فوق أميون وان 59٪ منهم لم يتجاوزوا مستوى التعليم الإبتدائي. أما التعليم العالي فقد أصبحت مدة الإقامة فيه تزداد ارتفاعا منذ 1968، وهكذا بلغت نسبة الرسوب في السنة الأولى من كليتي الآداب والعلوم 35٪ وبلغت في كلية الحقوق 48٪. أما الإنقطاع في السنة الأولى الجامعية وتغيير الشعب فبلغت نسبتها 40٪ في كلية الحقوق و37٪ في كلية العلوم و35٪ في في كلية الآداب وذلك سنة 1976. وباختصار ثبت أن نسبة الطلاب الذين ينهون دراستهم الجامعية في المدد العادية لا تتجاوز 10٪ إلى 12٪.

— 5 —

هذه الوضعية التي آل إليها التعليم في تونس في النصف الأول من السبعينات كان لابد أن تستدعي التفكير في «إصلاح جديد». والواقع أن عملية «الإصلاح» لم تتوقف قط منذ أحداث 1968، ولكن دون جدوى: فالعيوب التي تحدث عنها المخطط الرابع للتنمية الإقتصادية والإجتماعية 72ـ1976 والأهداف التي سطرها، في ميدان التعليم، يكررها بعينها المخطط الخامس 77ـ1981. والنقطة الأساسية التي يتكرر التركيز عليها منذ 1968 هي «ملاءمة التعليم مع الحياة العامة». وهكذا يحدثنا المخطط الخامس عن مطلب «تحسين الجدوى الداخلية والخارجية لنظام التربية

والتكوين، هذا التحسين يتطلب بادىء ذي بدء التخفيف بشكل ملموس من حدة مشكلة الإنقطاع من التعليم، وحدة هذه المشكلة لا تقاس فقط بالعدد المرتفع من المنقطعين بل هي ناتجة بالخصوص من عدم إعداد الشبان المنقطعين عن التعليم بما يكفي للإندماج في الحياة الإقتصادية. وان المراحل الحالية للنظام التربوي (إبتدائي وثانوي وعالي) باقية على الصيغة التي وصفها بها المخطط الرابع والقائمة على الإنتقاء الصارم نسبيا الذي يفضي خلال المرحلة التعليمية إلى لفظ عدد هام من الشبان على «قسط من التكوين» لا يؤهلهم إلى مجابهة الحياة النشيطة. وينبغي أن تقترب مؤسسات التدريس خلال المخطط الخامس من مقتضيات الحياة المهنية وأن تضمن، إنطلاقا من مستوى معين، الظروف الكفيلة بتحسين الإندماج في الحياة النشيطة، وهذا يستوجب إلى جانب توخي مرونة أكثر في الهياكل وتكييف المحتوى، وجود علاقات أكثر متانة ووثوقا بين النظام التربوي من جهة ونظام التكوين المهني مكن جهة أخرى، وذلك لغاية الوصول الى نظام مندمج يساعد على إعادة التوجيه لا على التصفية. كما يتطلب تحسين جدوى النظام التربوي، من جهة ثانية، إقرار ملاءمة أفضل بين مجموع التربية والتكوين وحاجيات الإقتصاد. . . ومن ناحية أخرى فإن تحقيق ملاءمة أفضل بين التشغيل والتكوين يتطلب تنظيم علاقات جدلية بين التربية والتكوين من جهة والمجتمع والعالم المهني من جهة أخرى، وذلك لمساعدة الشبان على فهم العالم الذي يعيشون فيه وإعدادهم إعدادا أفضل للحصول على مكانة رائدة في الحياة الإجتماعية والمهنية. وهذا التجاوز ليس مرضيا حاليا ويجب تدعيمه خلال المخطط الخامس، إذ لايتعين عليه فحسب توضيح الحاجيات تبعا لكل اختصاص وتبعا لكل فرع والاقتراح بتعديل اتجاه فروع التكوين ومحتويات البرامج بالنظر الى هذه الحاجيات ولكن من شأنه أيضا أن يجعل المهنة والمؤسسات تتحمل مسؤولية أكبر في تكوين اليد العاملة».

لقد نقلنا هذا النص على طوله لأنه يطرح أمامنا الهواجس والمشاغل التي هيمنت على واضعي المخطط في أواسط السبعينات، والتي يعود المخطط المذكور فيلخصها في «أربعة أهداف أساسية: تحسين المردود الداخلي للنظام (التعليمي)، إيجاد ترابط أكبر بين نظام التربية ونظام التكوين، وتوفير ملاءمة أفضل بين مجموع التربية والتكوين وحاجيات الاقتصاد، الزيادة في تفتح المدرسة على المحيط». وإذا

أردنا أن نلخص وفي عبارة واحدة هذه الأهداف قلنا أن المشكل المطروح هو مشكل تشغيل الشباب المتعلم. المؤسسة التعليمية تقذف إلى المجتمع بأعداد متزايدة من الشبان، بشهادات ومؤهلات أو بدونها. وسوق الشغل غير قادرة على استيعابها. إن المخطط الخامس لا يقترح حلولا عملية وإنما يقتصر فقط على التذكير بالأهداف العامة وعلى تحديد التوقعات في ميدان الكم بناء على الوضع القائم حين إعداده. أما برامج إصلاح التعليم فتتم خارج مخططات التنمية كما سبق أن أشرنا، وهذا ما حدث بالفعل فإن «إصلاح سنة 1976» جاء بتغييرات هيكلية لم ينص عليها المخطط الخامس 76ـ1981. فما هي إذن هذه «الإصلاحات» التي سيمتد العمل بها خلال فترة عشر سنوات: 76ـ1986.

على صعيد التعليم الإبتدائي: نص الإصلاح على الإختيارات والتدابير التالية:

— تعريب الإبتدائي تدريجيا، سنة بعد سنة، بتدريس جميع المواد بالعربية وإرجاء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى السنة الرابعة الإبتدائية وبمعدل 10 ساعات في الأسبوع.
— دعم اللغة العربية وتحديث طرق تدريسها وتونسة النصوص.
— تكييف البرامج مع الحضارة العصرية.
— إدخال التربية اليدوية في جميع مستويات الإبتدائي.
— تعميم مداة الإيقاظ العلمي على المرحلة الإبتدائية بأكملها.
— دعم التربية الدينية والمدنية والوطنية.
— مراجعة برامج دور المعلمين والمعلمات وجعلها منسجمة مع خطة تعريب الإبتدائي.
— قيام وزارة التعليم بإعداد الكتب والوسائل التعليمية المناسبة.
— تقرير العمل بالإنتقال الجماعي (بنسبة 80٪) من فصل الى الفصل الذي فوقه تلافيا لظاهرة التسرب، وذلك الى الفصل السادس حيث يجتاز التلاميذ مباراة الدخول للإعدادي.
— إضافة سنتين، سابعة وثامنة، لسنوات الإبتدائي لتكونا بمثابة «حلقة تربوية، نظرية وتطبيقية» يختتم بها التعليم الإبتدائي: السنة السابعة تضم التلاميذ

الذين لم ينجحوا في مباراة الدخول إلى الإعدادي فتهيؤهم من جديد لتلك المباراة وتدربهم في نفس الوقت على العمل اليدوي. أما السنة الثامنة فتضم ما بقي من السنة السابعة لإدماجهم في التدريب المهني (بدئ العمل بهذه التجربة بصورة محدودة وبقي الأمر كذلك إلى حدود سنة 1981 حيث لم تتجاوز نسبة تعميمها 28٪.

وعلى صعيد **التعليم الثانوي**: اتجه الإصلاح إلى البرامج بصورة خاصة حيث وقع التأكيد على «تعزيز جانب الأصالة في البرامج وتجسيم ذلك في دعم مكانة التربية الإسلامية وإثراء برامجها والزيادة في عدد الساعات المخصصة لتدريسها، وفي تعريب مواد التاريخ والجغرافية والفلسفة (تم ذلك تدريجيا وتم التعريب سنة 1983-1984) وتعزيز مكانة الفكر الإسلامي وإصلاح برامج اللغة العربية بجعلها ترتكز ليس فقط على التراث الأدبي العربي القديم، بل تهتم أكثر بتمتين الصلة بين برامج اللغة والآداب العربية وبين الواقع الإجتماعي والثقافي، الوطني والعالمي» كما تتجلى «في تغيير النظرة الى مكانة اللغة الفرنسية بتعويض الجوانب الأدبية البحتة بأغراض حضارية وثقافية وعلمية تختلف باختلاف المستويات والشعب والاختصاصات وبحسب حاجات التكوين لكل منها، وتشجيع الإقبال على الشعب العلمية والتقنية والزيادة في عدد ساعات المواد العلمية، خاصة الرياضيات، والرفع من معاملاتها».

هذا من جهة ومن جهة أخرى تم إقرار الهيكلة التالية للتعليم الثانوي: يلتحق تلاميذ الإبتدائي، بعد النجاح في المباراة، بمرحلة إعدادية مشتركة من ثلاث سنوات يتوجهون بعدها إما إلى المرحلة الثانوية (التعليم الطويل) ومدتها أربعة أعوام تتوزع إلى ثلاث شعب: آداب ورياضيات وعلوم، واما إلى تعليم تقني مدته ثلاثة أعوام ويتفرع الى: إقتصادي وصناعي وفلاحي. وإلى جانب ذلك هناك التعليم المهني ومدته ثلاث سنوات ويختتم بشهادة مهنية ويستقبل التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و16 سنة من بين الذين نجحوا في مباراة الدخول للإعدادي.

وعلى صعيد **التعليم العالي**: أحدث نظام التوجيه بدل النظام السابق الذي كان يسمح للطالب بالإلتحاق بالكلية التي يختارها، حسب نوع التخصص الذي درسه في الثانوي. أما ابتداء من 1976 فقد أصبح الطالب يخضع، بعد نجاحه في

الباكالوريا، لـ «نظام توجيه» معقد يتم «حسابه» بواسطة الكمبيوتر، ويؤخذ فيه بعين الإعتبار معدل الدرجات التي حصل عليها الطالب أثناء السنة الأخيرة من الثانوي ومعدل الدرجات التي حصل عليها في الباكالوريا ومناسبة اختياره للدرجات التي حصل عليها في هذه المادة أو تلك... الخ.

هذا من جهة ومن جهة أخرى تم تكريس «اللامركزية» التي أدت حسب المسؤولين التونسيين أنفسهم إلى «تشتيت التعليم العالي» لقد أصبح «التعليم العالي بتونس منظما داخل مؤسسات عمومية ذات شخصية مدنية واستقلال مالي ومسيرة من طرف عمداء أو مديرين يعينون بأوامر. وهذه المؤسسات تخضع لإشراف عدة وزارات» وهذا أدى إلى الوضع التالي، وهو «أنه لا توجد جامعة أو جامعات بتونس» بل هناك «هياكل مشتة» على مستوى الجهات وعلى مستوى سلطة الإشراف: فعلى مستوى الجهات هناك 53 مؤسسة للتعليم العالي موزعة على 16 ولاية وليس هناك جامعة تنسق بينها، وعلى مستوى سلطة الاشراف تشرف وزارة التعليم بمفردها على 22 مؤسسة تضم 40٪ من الطلاب وتشرف بالإشتراك مع وزارة الصحة على مؤسسات تضم 11٪ من الطلاب كما تشرف وزارات أخرى، عددها 11 وزارة، على 25 مؤسسة تضم 49٪ من طلاب التعليم العالي.

تلك هي أبرز الإصلاحات التي أحدثها أو كرسها المخطط التعليمي المطبق ما بين 1976 و1986 (عهد محمد المزالي). أما عن تطور حجم التعليم بمراحله الثلاثة فالملاحظ أنه بعد التراجعات التي عرفتها سنوات 70ـ1974 استأنف حجم التعليم نموه بوتائر مهمة. لقد انتقلت أعداد الإبتدائي من 957.107 تلميذا سنة 76ـ1977 الى 1.024.537 تلميذا سنة 79ـ1980 إلى 1.319.372 سنة 86ـ1987، وبذلك ارتفعت نسبة التمدرس على مستوى المرحلة الإبتدائية من 63,01٪ سنة 76ـ1977 الى 67,70٪ سنة 79ـ1980 إلى 89,4٪ سنة 86ـ1987 (في صفوف الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 6ـ13 سنة: 96,7٪ في صفوف البنين و81,7٪ في صفوف البنات عام 1987). أما حجم التعليم الثانوي فقد ارتفع بدوره من 195.788 سنة 76ـ1977 إلى 241.908 سنة 79ـ1980 إلى 419.265 سنة 86ـ1987. أما التعليم العالي فقد ارتفع بدوره من 17.908 سنة 76ـ1977 إلى 25.602 سنة 79ـ1980 إلى 40.830 سنة 86ـ1987.

وهكذا يكون حجم الإبتدائي قد ازداد خلال العشر سنوات المذكورة بنسبة 85, 37٪ وحجم الثانوي بنسبة 14, 114 وحجم التعليم العالي بنحو 128٪

لا شك أن هذه النتائج الباهرة، على صعيد الكم، تعكس وضعا تعليميا متقدما بالمقارنة مع كثير من الأقطار العربية وبلدان العالم الثالث عموما، غير أن المشاكل المزمنة التي يعاني منها التعليم في تونس منذ أواخر الستينات ما زالت قائمة: مشكل تشغيل المتخرجين بمؤهلات علمية والمنقطعين عن الدراسة بدون مؤهلات، مشكلة التكوين المهني الذي يراد منه التخفيف من التعليم الثانوي العام وبالتالي عن الجامعة، والذي لا يستوعب الا ما بين 20٪ الى 25٪ من التلامذة الملتحقين بالثانوي، وأيضا مشكلة تشغيل هؤلاء المكونين مهنيا، على قلة عددهم. أضف الى ذلك مشكل التسرب وتكرار السنة بل السنوات في الثانوي والعالي، ومشكلة اكتظاظ السنة السادسة الإبتدائية نتيجة العمل بنظام الانتقال الجماعي في السنوات التي قبلها والانتقال الانتقائي في حدود معينة، منها الى الثانوي. مشكلة تدريس العلوم والرياضيات بالثانوي بعد أن تم تعريب الإبتدائي بكامله (سنة 83ـ1984) وعدم الانتقال بالتعريب الى الثانوي مما ترتب عنه وضع شاذ تمت معالجته أخيرا (1986 بإعادة الفرنسية الى الإبتدائي وتدريس الحساب والعلوم بها مجددا)، مشكل توجيه حملة الباكالوريا والتعقيد الذي يتسم به نظام التوجيه، وهذا موضع أثار ويثير انتقادات واسعة... وأخيرا وليس آخرا مشكل تشتت المؤسسات الجامعية وتعثر الدراسة بها بصورة مزمنة نتيجة الاضرابات والاضطرابات (الشباب الجامعي التونسي منقسم اليوم ما بين «يمين متطرف»: الإسلاميون و«يسار» متطرف كذلك: الجماعات المتياسرة... إنه شكل جديد من انقسام «المثقفين» التونسيين الى «زيتوني» و«مدرسي»).

هذه المشاكل وغيرها مطروحة للمناقشة في الأوساط التونسية الرسمية وغير الرسمية، في النشرات الحزبية والدراسات الخاصة، وأيضا في وثائق المخطط السابع للتنمية 87ـ1989. ودون الدخول في تفاصيل هذا النقاش الذي يحتد اليوم في تونس، حول «أزمة التعليم» نكتفي هنا بعرض وجهة نظر تطرح «جوهر» المشكل، وجهة نظر السيد عبد العزيز بن ضياء وزير التعليم العالي والبحث العلمي سابقا

الذي كتب تقريرا بالفرنسية سنة 1985 ثم عاد ونقحه وكتبه بالعربية سنة 1986، وهو بعنوان «زمن التساؤلات وعهد الإختيارات الجديدة».

يعالج الأستاذ بن ضياء أزمة التعليم في تونس انطلاقا من وضعية التعليم العالي، باعتبار أن التمدرس قد أصبح شبه عام في الإبتدائي مما أناخ بكل ثقله على التعليم الثانوي وبالتالي على التعليم العالي. وهكذا ينطلق من ملاحظة أن وزارة التعليم تجد نفسها «اليوم مضطرة الى فتح المدارس والمعاهد ومؤسسات التعليم العالي تحت ضغط عامل العدد المتزايد من التلاميذ والطلبة ودون مراعاة لمحدودية الإمكانات المادية أو لعدم توفر المدرسين الأكفاء على المستوى العلمي والبيداغوجي». . وأمام هذا الوضع يرى الأستاذ بن ضياء أن النقاش حول الإختيار بين الكم والكيف، بين الديمقراطية والانتقائية نقاش إيديولوجي « لايؤدي إلا الى تحاليل لا تمت إلى الواقع بصلة والى جدال عقيم تجاوزته الأحداث» ولذلك فإن السؤال الأساسي والواقعي، في نظره، هو التالي: «هل بإمكان المجتمع التونسي اليوم وفي المستقبل العاجل أن يطالب المدرسة بإنجاز الأهداف المرسومة لها في ظروف طيبة مع مواصلة تحميل ميزانية الدولة وحدها مسؤولية توفر الوسائل المالية الضرورية لهذا العمل».

ويأتي الجواب بالنفي القاطع، مبررا بالمعطيات التالية: إن الدولة التونسية قد إنفقت وتنفق على التعليم بصورة أدت الى الإخلال بمتطلبات التنمية المتوازنة. إن نسبة تفوق 30٪ من الميزانية العامة، وهي النسبة التي تنفق على التعليم، لا يمكن تجاوزها، بل هي مرتفعة بصورة خلقت عدم توازن خطير في مجال التنمية اذ أنها تمتص مبالغ كبيرة كان يمكن انفاقها في المجالات الاقتصادية المنتجة مما كان سيؤدي الى خلق فرص أكثر للشغل وبالتالي الى تلبية طلبات العمل خصوصا من الشبان المتخرجين. أما لو استمرت ميزانية التعليم في الإرتفاع فإن ذلك سيؤذي «حتما» الى العجز على القيام باستثمارات منتجة الشيء الذي ينتج عنه العجز عن تلبية طلبات الشغل. على أن الإرتفاع المتزايد الذي تعرفه تكلفة التعليم، ليس بسبب الاعداد من الشبان وحسب بل أيضا بسبب الغلاء المتفاحش الذي تعرفه وسائل التعليم والتجهيز سيجعل من الصعب. إن لم يكن من المستحيل متابعة السير في نفس المسار السابق، مسار الجمع بين مجانية التعليم وديمقراطيته. وهكذا يقول السيد بن ضياء:

«فمهما كانت الإرادة السياسية للدولة فإن هذه الأخيرة سوف لن يكون بمقدورها أن تواصل بمفردها أعباء التعليم، اللهم إلا اذا تعلق الأمر بالتضحية بالمستوى التعليمي أو بالتوقف عند حسابات ذات أمد قصير» (قارن هذا النوع من التحليل بما سبق ذكره حول «المذهب التعليمي الجديد» الذي أعلن عنه في المغرب سنة 1966).

ويأتي السؤال: «ما العمل؟».

ويتبعه الجواب. جواب الأستاذ عبد العزيز بن ضياء: «يجب أن نتحمل كامل مسؤولياتنا وأن نصارح المواطنين ونطالبهم إما بقبول سن أداء لفائدة التعليم يتم استخلاصه على المنتجات المستوردة (= ضريبة غير مباشرة) واما بقبول دفع معاليم (= رسوم) الدراسة كل حسب مداخيله» واما بالجمع بينهما «وبذلك تتمكن المدرسة من الحصول على كل الوسائل الضرورية لإعداد تونس لعام 2.000». ويشرح السيد بن ضياء كيف ان وجهة نظره هذه لا تتعارض مع مبدأ ديمقراطية التعليم بالقول أن مساهمة المواطنين ستكون «ديمقراطية» أي انها مبنية على مبدأ «كل حسب مداخيله».

ذلك هو «جوهر» الأزمة، وذلك هو «الحل» الذي يقترحه وزير التعليم العالي والبحث العلمي بتونس سابقا. أما القضايا الأخرى التي يعرض لها بعد ذلك كقضية «تدني المستوى» وعلاقته بـ «الترسيم الدائم» لرجال التعليم وقضية «تشتت السلطة الجامعية»،فهي قضايا ثانوية بالنسبة للقضية الأولى وبالتالي فلا حاجة إلى الخوض فيها هنا.

يبقى مع ذلك أن نتساءل: ألا يمكن التفكير في مشكل التعليم من زاوية أخرى، الزاوية التي تمكننا مثلا من قراءة «الأزمة» لا في قطاع التعليم بمفرده، بل في البنيات الاقتصادية والاجتماعية ولربما السياسية أيضا؟ ألا يمكن أيضا التفكير في مشكل «تدني المستوى» من زاوية أخرى، الزاوية التي تمكننا من قراءة الأسباب في ضعف الأجور وغياب الحوافز المادية والمعنوية بدا البحث عنها في «الترسيم الدائم»؟ ثم ألا يمكن النظر إلى «تشتت السلطة الجامعية» لا من منظور يطلب المركزية بل من منظور آخر يعطي للامركزية مضامينها الحقيقية؟

أسئلة لا تهم تونس وحدها، لأن الأزمة ليست أزمتها وحدها، ولذلك نفضل تأجيل الخوض في هذه الأسئلة العامة إلى حين الانتهاء من القسم الثالث والأخير من هذه الدراسة.

الفصل الثالث

السياسة التعليمية
في
الجزائر

— 1 —

«إنكم إذا سعيتم إلى إستمالة الأهالي بواسطة التعليم وبما تسدون اليهم من إحسان تكونون قد قدمتم بعملكم هذا خدمة جليلة لفرنسا، فليس في وسع فرنسا أن تنجب من الأطفال ما يكفيها لتعمير الجزائر، ولذلك فمن الضروري الاستعاضة عن ذلك بفرنسة مليونين من أبناء البربر الخاضعين لسلطتنا. واصلوا عملكم بحنكة ودربة وحيطة، ولكم مني التأييد، وفي إمكانكم أن تعتمدوا علي كل الإعتماد».

ذلك ما خاطب به الأمرال كيدون، الوالي الفرنسي على الجزائر، الآباء البيض سنة 1871. (الآباء البيض: منظمة تبشيرية فرنسية كانت تعمل من أجل تنصير البربر في الجزائر وتونس). لقد كان هدف تنصير أبناء البربر في الجزائر(= «القبائل» سكان الجبال)، بواسطة نشر اللغة الفرنسية والقيام ب «الأعمال الخيرية»، ثابتا من ثوابت السياسة الفرنسية في الجزائر منذ احتلالها لها سنة 1830 إلى حدود الحرب العالمية الثانية. لقد خطط الإستعماريون الفرنسيون غير «العلمانيين» لـ «تنصير البربر» بشمال إفريقيا كي يسهل إلحاقها نهائياً بفرنسا (كان الذين يتكلمون اللهجات البربرية آنذاك نحو 30٪ من سكان الجزائر و 40٪ من سكان المغرب وأقل من 10٪ من سكان تونس. لقد تغير الوضع اليوم).

ولكن الجزائر، مثلها مثل المغرب لم يكن جميع سكانها من الذين كان الإستعمار الفرنسي يصنفهم ضمن «البربر»، أي سكان الجبال الذين يتكلمون اللهجات الأمازيغية ـ ومعظمهم يتكلم العامية العربية أيضا ـ بل كان هناك أيضا «العرب» وهم الذين لا يتكلمون اللهجات الأمازيغية ومعظمهم قد استعربوا). وقد إنقسم الاستعماريون الفرنسيون بشأن نشر التعليم في صفوف «العرب» في الجزائر إلى فريقين: رجال الإدارة من جهة، والمعمرون من جهة أخرى. أما رجال الإدارة فكانوا يرون أنه من الضروري تكوين نخبة من الجزائريين يتقنون الفرنسية ليكونوا

وسطاء مع الأهالي. وأما المعمرون فكان رأيهم أن تعليم الجزائريين سيعمل على إيقاظهم مما سيدفعهم إلى المطالبة بالإستقلال. وهكذا لاحظ أحد الكتاب الفرنسيين بخصوص التعليم في الجزائر في العقود الإولى من الاحتلال أن التربية في شكلها الفرنسي كانت موضوع عناية من لدن السلطات الحكومية والادارية، غير أن الجهود تقتصر على إيجاد نخبة استعمارية صغيرة معدة ومقبولة كي يتخذ منها همزة وصل بين السلطة السياسية الجديدة والجماهير الاسلامية ولكي يجعلوا منها دعاة لاستعمار أجنبي وثقافة دخيلة. لكن هذه المحاولات باءت بالفشل ولو في مرحلتها هذه، فقد كانت تصطدم بمعارضة المعمرين وسوء فهمهم لها، أولئك الذين لم يكونوا يرون أي جدوى في بذل مجهود مالي يستفيد منه سكان كانوا يعدونهم مهزومين». لقد كان الرأي السائد في أوساط المعمرين هوتجنب تشييد المدارس «لهذه الجموع من المتسولين» ذلك لأنه «إذا تم تعميم التعليم ونشر الثقافة ـ في الجزائر ـ فسرعان ما سيهب الأهالي لينادوا جميعا: الجزائر للعرب».

وإذا كان موقف هؤلاء المعمرين قد نظر إليه من جانب السلطات الحاكمة على أنه موقف «غير عملي» لحاجة الإدارة الفرنسية إلى «وسطاء» بينها وبين الأهالي فإنه قد نجح في جعل عملية نشر التعليم تسير ببطء شديد خلال القرن الماضي وإلى نهاية الحرب العالمية الثانية، حينما أعدت السلطات الإستعمارية مخططا للتعليم في الجزائر عام 1944، تلاه مخطط آخر عام 1958 (= خمس سنوات قبل الاستقلال). وهكذا يمكن التمييز في السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر بين ثلاث مراحل: 1830 ـ 1944/1943 ـ 1958/1957 ـ 1962(سنة استقلال الجزائر). فلنقل كلمة موجزة عن كل واحدة من هذه المراحل:

بخصوص المرحلة الإولى تشير الإحصائيات إلى أن عدد التلاميذ الجزائريين في المدارس الابتدائية التي أنشأتها فرنسا لم يكن يتجاوز 10.000 تلميذ سنة 1890 أي بنسبة 1،73٪ من مجموع البالغين سن التمدرس، وذلك بعد مرور 60 سنة على الوجود الفرنسي بالجزائر. أما بعد 1890 فقد إرتفعت وتائر نشر التعليم بين أبناء الجزائريين، إرتفاعا نسبيا، كما يتضح من الأرقام التالية: 33.397 تلميذ جزائري في الإبتدائي سنة 1900 (أي بنسبة تمدرس 3،4٪)، ثم 49.000 تلميذ سنة 1918 (بنسبة 5،7٪) ثم 60.644 سنة 1929 (بنسبة 6٪، بعد مرور قرن على

إحتلال الجزائر) وارتفع عدد التلاميذ الجزائريين إلى 155. 117 سنة 1940. هذا على صعيد الإبتدائي، أما على صعيد الثانوي والعالي فإن أعداد الجزائريين كانت هزيلة جدا: 84 تلميذاً في الثانوي قبل سنة 1900 و 445 سنة 1920. ولم يكن عدد الحاصلين على الباكالوريا يتجاوزن آنذاك 34 جزائرياً، بينها لم يكن عدد الطلبة الجزائريين في الجامعة يتجاوز 47 طالبا وقد حصل منهم على الليسانس ـ الإجازة ـ 12 طالبا.

أما لغة التعليم فقد كانت الفرنسية وحدها. أما اللغة العربية فكانت مغيبة تماما، ولم تكن تدرس إلا في ثلاثة مدارس، كلغة أجنبية، وكانت هذه المدارس ملحقة بالمرحلة الثانوية ومهمتها تكوين المترجمين والموظفين الإداريين الوسطاء. على أن محاربة اللغة العربية لم يكن عملا مقصورا على المدارس التي أنشأتها فرنسا وحدها بل لقد إمتدت إلى الكتاتيب القرآنية التي كانت منتشرة بالجزائر. لقد أصدرت السلطات الإستعمارية عام 1904 قانونا يجعل فتح الكتاتيب القرآنية خاضعا للحصول على رخصة، ولم تكن هذه الرخصة تمنح إلا بمقدار وبشرط أن يقتصر معلم الكتاب على تحفيظ القرآن لا غير. على أن العربية قد حافظت بمواقع لها في المساجد وكثير من الزوايا.

وكرد فعل على السياسة الاستعمارية الفرنسية هذه قامت «جمعية العلماء المسلمين الجزائريين» الشهيرة التي تأسست عام 1931 (بعد مرور قرن على الإحتلال) وكان شعارها الاسلام، العروبة، الجزائر. وكان أول رئيس لها هو الشيخ عبد الحميد بن باديس (1989 ـ 1940) ثم خلفه الشيخ البشير الإبراهيمي في رئاستها (إلى سنة 1956). وقد ركزت الجمعية نشاطها على مقاومة التبشير وسياسة الفرنسة والإدماج فعملت على نشر اللغة العربية والثقافة الاسلامية بالإضافة إلى محاربة الفكر الخرافي (= سلفية محمد عبده). وقد قامت هذه الجمعية بدور كبير في الحفاظ على عروبة الجزائر، فعلاوة على نشاطها في المساجد وبواسطة النشرات والصحف التي كانت تصدرها عملت أيضا على تأسيس المدارس العربية الحرة للبنين والبنات في مختلف المناطق كما إهتمت بتنظيم الشباب في نواد إسلامية.

وأمام نمو واتساع نشاط هذه الجمعية أخذت السلطات الاستعمارية في محاربتها وتضييق الخناق عليها فأصدرت بتاريخ 1938/7/8 قرارا يمنع أي شخص من

تأسيس مدرسة إلا برخصة خاصة من إدارة الاحتلال، وبموجب هذا القانون تم إغلاق عدد كبير من المدارس العربية وتقديم عدد من أصحابها إلى المحاكمة. وكان وزير الداخلية الفرنسي قد أصدر سنة 1933 قرارا يقضي باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية ويمنع الخطب والوعظ في المساجد على غير الموظفين في الادارة الفرنسية. ومع ذلك إستطاعت جمعية العلماء زرع وسائل المقاومة للسياسة التعليمية الاستعمارية الفرنسية في الجزائر بإنشائها للمدارس الحرة العربية التي ستعرف إنتشارا مهما خلال المرحلة الثانية من مراحل السياسة التعليمية الفرنسية بالجزائر.

كانت المرحلة الثانية هذه نتيجة للضغط الذي مارسته القوى الوطنية الجزائرية على السلطات الاستعمارية، ونتيجة أيضا لظروف الحرب العالمية الثانية. وهكذا أعدت الادارة الفرنسية عام 1944 مخططا تعليميا كان من أبرز أهدافه بناء 20.000 حجرة دراسية على مدى 20 سنة بقصد استيعاب 1.000.000 تلميذ جزائري سنة 1965. ومع أن تنفيذ هذا المخطط قد سار بوتائر بطيئة فقد أسفر عن تقدم محسوس في حجم التعليم إذ بلغ عدد المدارس الابتدائية 2.068 مدرسة عام 1950 كان يرتادها نحو 177.000 تلميذ جزائري و 130.000 تلميذ فرنسي، أما المؤسسات الثانوية فقد بلغ عددها في السنة نفسها 44 مؤسسة تضم 2.734 تلميذاً جزائريا و 20.658 تلميذا فرنسيا. أما بخصوص التعليم العالي فقد كانت هناك جامعة واحدة هي جامعة الجزائر وكان عدد طلابها سنة 1950 يبلغ 306 طالبا جزائريا مقابل 4.280 طالبا فرنسيا وأوروبيا... أما في سنة 1954 ـ 1955، سنة إندلاع الثورة الجزائرية، فقد بلغ عدد الأطفال الجزائريين في المدارس الابتدائية 322.700 تلميذ (بنسبة تمدرس 20٪) وبلغ عددهم في الثانوي العام 6.260 تلميذا وفي الثانوي المهني والتقني 5.702 تلميذا أما في العالي فلم يكن عدد الجزائريين يتجاوز 589 طالبا. وعلى العموم كان طفل جزائري واحد من عشرة أطفال يجد طريقه إلى المدرسة، وكانت هذه النسبة في البنين 1 من 5 وفي البنات 1 من 16. ومع ذلك فقد بقيت نسبة الأمية مرتفعة جدا: 94٪ (لابد من الاشارة إلى أن النسب المذكورة قد عرفت إنخفاضا بعد قيام الثورة سنة 1954 لتعرف إرتفاعا نسبيا بعد سنة 1958 كما سنرى). هذا عن التلاميذ والطلاب سنة 54 ـ 1955. أما عن حصيلة التعليم الفرنسي في الجزائر في السنة نفسها فتتمثل في نخبة «مفرنسة»

(درست بالفرنسية ولا تعرف العربية إلا نادرا) موزعة على الشكل التالي: 354 محاميا أو وكيل محام، 28 مهندسا، 185 أستاذا في الثانوي، 165 طبيبا وصيدليا.

هذا عن التعليم الذي أقامته السلطات الفرنسية، أما التعليم العربي الحر الذي أنشأته جمعية العلماء، وساهمت في نشره قوى وطنية أخرى، فقد بلغت مدارسه 181 مدرسة سنة 1954 (منها 58 ثانوية) تضم نحو 40.000 تلميذ. وبما أن السلطات الفرنسية لم تكن لتسمح بإنشاء تعليم عربي حر فقد كان تلاميذ تلك المدارس يلتحقون بتونس والمغرب والقاهرة: في سنة 1954 كان بالزيتونة نحو 1.000 طالب جزائري وفي القرويين نحو 120 وفي الأزهر نحو 150، وكان بالجامعات الفرنسية 589 طالبا جزائريا.

وهكذا نرى أنه رغم الحصار الذي ضربته فرنسا على اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية فإن نخبة معربة أخذت تتكون بوتائر سريعة إبتداء من الحرب العالمية الثانية إلى جانب النخبة «المفرنسة» التي كان يفرزها التعليم الفرنسي بالجزائر. وسيكون لهذا الإنقسام اللغوي الثقافي في صفوف النخبة المتعلمة بالجزائر أثر كبير على الوضعية التعليمية والثقافية في الجزائر المستقلة كما سنرى.

أما المرحلة الثالثة من مراحل تطور السياسة التعليمية الفرنسية بالجزائر فتمتد من 1958 إلى 1962 سنة إستقلال الجزائر. ففي سنة 1958 قامت فرنسا بإعداد مخطط للتنمية (مخطط قسنطينة) يعطي أهمية خاصة لقطاع التعليم. لقد نص المخطط المذكور على إنشاء 1800 وظيفة تعليم سنويا لمدة ثماني سنوات وبناء 2025 حجرة. وقد أدى تطبيق هذا المخطط إلى إرتفاع عدد التلاميذ الجزائريين المسلمين من نحو 600.000 سنة 1959 إلى 1.010.000 سنة 1962. وقد تم التغلب على الحاجيات من المعلمين بقبول حاملي الشهادة الإعدادية في مدارس المعلمين (بدل الباكالوريا). أما في الثانوي فقد بلغ عدد التلاميذ الجزائريين المسلمين 36.000 عام 1962 مقابل 10.200 تلميذ سنة 1959. وأولى المخطط أهمية كبرى للتعليم التقني الشيء الذي جعل عدد التلاميذ الجزائريين المسلمين ينتقل من 11.000 عام 1959 إلى 21.000 عام 1962. أما بالنسبة للتعليم العالي فقد أنشئت جامعتان جديدتان واحدة في قسنطينة والأخرى في وهران وذلك عام 1961 (السنة الأخيرة

للإستعمار الفرنسي في الجزائر)، غير أن عدد الطلبة الجزائريين الذين التحقوا بهما لم يكن يتجاوز 300 في المجموع.

ومهما يكن فإن مخطط 1958 الذي أريد منه «سحب البساط» ـ كما يقال ـ من تحت أقدام الثورة الجزائرية قد جاء متأخرا جدا، بل جاء بعد فوات الأوان. لقد بلغت الثورة الجزائرية أوجها بين 1958 و 1962. أما «الإنتفاخ» الذي أحدثه هذا المخطط في ميدان التعليم فلم يعمل في الحقيقة إلا على تعقيد المشكل كما سنرى بعد قليل. أما الآن فلنختم هذه الفقرة بإبراز النتائج العامة للسياسة التعليمية التي سلكتها فرنسا في الجزائر.

لقد فشلت السياسة الاستعمارية الفرنسية التي كانت ترمي في جانب منها إلى تنصير قسم من السكان وفرنسة الجزائريين جميعا وإدماجهم في فرنسا، ولكنها نجحت بالمقابل في حرمان قسم كبير وواسع من المثقفين الجزائريين من اللغة العربية وثقافتها. وكما رأينا فقد كان رد الفعل الوطني بقيادة جمعية العلماء هو إنشاء مدارس عربية حرة تخدم مقومات الشخصية الجزائرية وفي مقدمتها اللغة العربية من جهة، وإيفاد مجموعات من الشباب الجزائري إلى الزيتونة والقرويين والأزهر والجامعات العصرية في المشرق العربي، وكانت النتيجة أن أصبحت الجزائر تتوفر على عدد لابأس به من المثقفين ثقافة عربية إسلامية، تقليدية أو عصرية، يجهل معظمهم اللغة الفرنسية ولا يعرفون من الثقافة الفرنسية والأوروبية عامة الا ما أمكنهم الإطلاع عليه من خلال الكتابات والترجمات العربية. وإذا كانت حرب التحرير التي دامت ثماني سنوات قد مكنت من تحقيق نوع من التفاهم والتواصل بين هاتين الفئتين من المثقفين، خصوصا على مستوى القيادة، فإن الواقع الثقافي في الجزائر غداة الاستقلال برز مطبوعا بانقسام النخبة المسيرة إلى «مفرنسين» (فرانكوفونيين: ناطقين باللغة الفرنسية وحدها) و «معربين» (أرابوفونيين: ناطقين باللغة العربية).

يصف أحد المثقفين الجزائريين «المفرنسين»، وكان وزيرا، الواقع الذي تحدثنا عنه أعلاه فكتب يقول (بالفرنسية): «لقد كان التعليم في الجزائر، خلال الإستعمار الفرنسي ـ ذا طابع ثنائي متعارض وغير متكامل بين الفرنسية والعربية، وكان عدم ملاءمته أمرا واضحا، سواء من حيث المضمون أو من حيث الشكل، في نمطي التعليم كليهما. ولم يكن يستجيب لإحتياجات التعليم الحقيقي الذي كانت الأمة

تطمح إليه. لقد كانت المدرسة الفرنسية تتيح نوعا من الانفتاح على الخارج وعاملا من عوامل إكتساب التقنية. غير أن هذا الإسهام من المدرسة الفرنسية كانت تشوهه إيديولوجيا الادماج أيما تشويه. لقد كان المقصود هو تكوين شخص مفرنس مغترب ثقافيا لا تربطه رابطة بالمجتمع المهزوم المسيطر عليه ولا يتمتع بنفس وضعية الغالب المسيطر. وكان هذا الطراز من الرجال في أكثر صيغه «تطورا» يشكل جزءا من «رجال الفكر»... وباستثناء بعض الأفراد فإن هؤلاء المثقفين ظلوا مدة طويلة متأثرين بالتربية التي تلقوها في المؤسسات الفرنسية ولم يكونوا يستطيعون، رغم جهودهم الصادقة، أن يعبروا عن حساسية وطنية صادقة... أما المدرسة العربية فقد سبق أن أبرزنا مأثرتها الثمينة في الحفاظ على مقومات شخصية المجتمع الجزائري طوال عهد الاحتلال، سواء كانت هذه المدرسة تقليدية الطراز أم إصلاحية النمط... وإذا كان التياران (= العربيان: التقليدي والاصلاحي) يعمل كل منهما على توعية جزء من الجماهير وتحسيسه فإنهما لم يكونا يمثلان نظاما أو نسقا فكريا قادرا على توجيه المجهود الوطني وجهة التغيير النوعي الذي باتت حتميته تزداد يوما بعد يوم خلال مسار التحرير». ويختم هذا الكاتب الجزائري تحليله لوضعية الثقافة في الجزائر عند إندلاع الثورة عام 1954 فيقول: «ولكن العلاقات الثقافية المتناقضة التي نمت خلال الحقبة الاستعمارية، إذا تم تجاوزها بالإلتزام الثوري، فإنها ستنبثق من جديد في أشكال أخرى وفي مراحل لاحقة كـ «تحديدات» تضافرية سلبية على العموم». وسنرى في الفقرة التالية كيف ستنعكس تلك «العلاقات الثقافية التناقضية» على مستوى الاختيارات الاساسية في ميدان التعليم.

— 2 —

نصت اتفاقية إيڤيان المبرمة بين الحكومة المؤقتة الجزائرية والحكومة الفرنسية بتاريخ 19 مارس 1962 والتي إعترفت فرنسا بموجبها باستقلال الجزائر، نصت على أن تضع الحكومة الفرنسية في متناول الحكومة الجزائرية المستقلة جميع الوسائل الضرورية التي تحتاجها في مجال تنمية التعليم وتكوين الأطر وممارسة البحث العلمي، كما نصت، بالمقابل، على أن الحكومة الجزائرية تسمح لفرنسا بالإحتفاظ في

الجزائر على مؤسسات تعليمية خاصة بالفرنسيين والاوروبيين تشرف عليها السفارة الفرنسية بالجزائر من خلال «المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي» الذي ينشأ لهذا الغرض.

والنتيجة المباشرة لهذا الإتفاق هي الفصل في جانب هام من جوانب المشكل الذي عانى منه المغرب وتونس في مجال التعليم، مشكل التعدد. لقد إنقسم التعليم في الجزائر، بمجرد الإعلان عن الاستقلال، إلى تعليم جزائري وطني تابع للدولة الجزائرية، وتعليم فرنسي أجنبي يشرف عليه المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي بالسفارة الفرنسية. ومع أن هذا التعليم الفرنسي الأجنبي كان أقل حجما من القسم الأول فقد كان يشتمل عند إعلان إستقلال الجزائر على 2.000 حجرة دراسية إبتدائية و 60 مؤسسة إعدادية و 9 مؤسسات للتعليم التقني و 16 للتعليم الثانوي العام و 5 معاهد للتعليم العالي.

غير أن هذا الفصل الحاسم، منذ البداية، بين النظام التعليمي الخاص بالجزائريين والتابع للدولة الجزائرية الفتية وبين المؤسسات التعليمية الخاصة بالفرنسيين وعموم الأوروبيين والتابع للسفارة الفرنسية إذا كان قد سهل مهمة الدولة الجزائرية في ميدان «توحيد التعليم» ـ خصوصا ولم تكن بالجزائر مؤسسة تقليدية عتيدة في مستوى القرويين أو الزيتونة ـ فإنه قد مكن الفرنسيين من مواجهة استقلال الجزائر المنتزع منهم بقوة السلاح بتحد خطير في ميدان التعليم، وذلك بانسحاب رجال التعليم الفرنسيين من الجزائر بصورة جماعية. لقد قدر عدد المعلمين والاساتذة الفرنسيين الذين غادروا الجزائر في أول أكتوبر 1962 بنحو 18.000 معلم من أصل 23.000 (أي بنسبة 59،76٪) و 1.400 إستاذ من أصل 2000 (70٪) أما رجال التعليم العالي فلم يبق منهم إلا عدد قليل جدا (شمل هذا الانسحاب مدارس الدولة ومدارس المكتب الجامعي الفرنسي بنسبة 60٪ للأولى و 40٪ للثانية).

هكذا وضعت الثورة الجزائرية أمام تحد خطير في أهم قضية وطنية تمحور حولها النضال الوطني، خلال الاحتلال الفرنسي للجزائر، قضية التعليم التي كانت تعني في نفس الوقت تحقيق الشخصية الوطنية باسترجاع اللغة العربية مكانتها ونشر المعرفة بين جماهير الشعب. إن تعريب التعليم وتعميمه على أبناء الشعب جميعا بالإضافة

إلى تكوين الأطر الكفأة الضرورية لبناء المستقبل أبعاد متلازمة تشكل بترابطها المضمون الوطني لقضية التعليم. ولذلك فليس غريبا أن نرى في الجزائر، مثلما رأينا في المغرب وتونس، شعار تعميم التعليم وتعريبه يعلو على كل شعار. وهكذا فبينما كانت عملية الدخول المدرسي الأول في الجزائر المستقلة سارية على قدم وساق شكلت وزارة التعليم الجزائرية لجنة وطنية لتحديد الاختيارات الوطنية الكبرى في مجال التربية والتعليم. عقدت هذه اللجنة إجتماعها الأول في 1962/12/15 وعند إنتهاء أشغالها أعلنت عن المباديء الأربعة التالية كأساس للسياسة التعليمية في الجزائر المستقلة: 1) ديمقراطية التعليم، أي تعميمه على جميع أبناء الشعب، 2) التعريب، 3) التكوين العلمي والتكنولوجي، 4) الجزارة. إنها نفس المباديء التي رأينا المغرب وتونس يبنيان عليها سياستهما التعليمية في أوائل عهدهما بالاستقلال، مع هذا الفارق وهو غياب مبدأ «التوحيد» بالنسبة لحالة الجزائر للسبب الذي ذكرناه آنفا.

سيكون علينا هنا أيضا أن نحلل، كما فعلنا بالنسبة لتونس والمغرب الكيفية التي عالجت بها الجزائر المستقلة قضية التعليم بأبعادها الأربعة المذكورة. وبما أن هذه القضية كانت وما زالت قضية الساعة في الجزائر، وبما أن القرارات في هذا الميدان لم تكن تنتظر المخططات العامة للتنمية ولا كان يمكن تأطيرها بها، فإن تتبع مسار السياسة التعليمية في الجزائر يتطلب، مثلما كان الشأن في تونس، تحقيب المراحل حسب تواريخ القرارات المهمة وليس حسب مدد مخططات التنمية. وعلى هذا الأساس سنميز في مسار السياسة التعليمية في الجزائر منذ استقلالها إلى اليوم بين أربع مراحل: المرحلة الأولى تمتد من 1962 إلى سنة 1969. المرحلة الثانية من 1970 إلى 1973 وتغطي فترة المخطط الرباعي الأول، والمرحلة الثالثة تمتد من 1974 إلى سنة 1979. أما المرحلة الرابعة والأخيرة فتمتد من 1980 إلى 1986.

— 3 —

لم تكن السياسة التعليمية الجزائرية خلال الفترة الممتدة ما بين 1962 و 1969، وهي السنوات السبع الأولى من الاستقلال، ترتكز على مخطط للتنمية على غرار المخططات التي ستظهر فيما بعد. صحيح أنه كان قد أعلن عن مخططين خلال

تلك الفترة غير أن نصوصها لم تنشر كما أنهما لم يكونا موضوع تطبيق ملتزم. غير أن هذا لا يعني أن الحكومة الجزائرية كانت تعمل بدون اختيارات، كلا. إن الفترة المذكورة كانت في الحقيقة والواقع مسرحا لعمل متواصل، لا يخلو من تدافع وعنف، من أجل إقرار إختيارات الثورة الجزائرية ووضعها موضع التطبيق. وفي المجال الذي يهمنا هنا، مجال التعليم، كانت مجهودات المسؤولين الجزائريين مركزة كلها على تطبيق مبدأين من مباديء الثورة: تعميم التعليم وتعريبه، وهما المبدآن اللذان سيحكمان السياسة التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم. لقد نص ميثاق طرابلس، الذي وافق عليه المجلس الوطني للثورة الجزائرية في يونيه 1962، أي قبل إعلان الاستقلال بشهر واحد، نص على «أن الثقافة الجزائرية سوف تكون ثقافة وطنية وثورية وعلمية، وأن دورها كثقافة وطنية يتمثل، في مرحلة أولى، في إعطاء اللغة العربية، المعبرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا، كرامتها ونجاعتها كلغة حضارية، لذلك فإنها - الثقافة الجزائرية - ستعيد بناء التراث الوطني وتقويمه والتعريف به، بإنسانيته المزدوجة القديمة والحديثة لإدخالها في الحياة الفكرية وبناء الشعور الوطني، فهي ستحارب هكذا الهيمنة الثقافية والتأثير الغربي اللذين ساهما في تلقين الكثير من الجزائريين احتقار لغتهم وقيمهم الوطنية».

إن هذا التأكيد الواضح والملحاح على عروبة الثقافة الجزائرية يكتسي معنى خاصا. ذلك لأنه إذا كان التعليم، أي إتاحة الفرصة بشكل متساو لجميع أبناء الشعب للتعلم في المدارس والمعاهد كل حسب قدراته العقلية، مبدأ وطنيا وثوريا أقرته جميع الحركات الوطنية واعتمدته مختلف الثورات التحريرية بوصفه حقا من حقوق الشعب، فإن «التعريب» في المغرب العربي عامة، وفي الجزائر خاصة، لا يعني فقط التعبير عن المصطلحات العلمية الحديثة بكلمات عربية أو معربة ولا يعني مجرد تدريس العلوم في المدارس والمعاهد باللغة العربية بدل الفرنسية أو الانجليزية أو غيرهما من اللغات الأوروبية بل إن قضية التعريب في الجزائر هي أكثر من ذلك كثيرا، إنها قضية الهوية الوطنية.

لقد رأينا قبل كيف خطط الفرنسيون، وعملوا، من أجل تجريد الجزائر من شخصيتها الوطنية بهدف إلحاقها بفرنسا. لقد كانت فرنسا تعتبر الأرض الجزائرية أرضا فرنسية وكانت تعمل على جعل الشعب الجزائري تابعا لها لغة وحضارة، ودينا

أيضا، وكان التعليم أهم وأخطر وسيلة ركبتها السياسة الإستعمارية الفرنسية لتحقيق هذا المخطط الإستعماري الإلحاقي، وإذن فتأكيد الثورة الجزائرية على عروبة الثقافة وجعلها التعريب مبدأ من مباديء سياستها التعليمية معناه التمسك باحد مقومات الشخصية الوطنية، المقوم الذي إختار الاستعمار الفرنسي تقويضه وصولا إلى إبطال مفعول المقومات الأخرى والتمكن بالتالي من استيعاب الجزائر داخل «الأمة الفرنسية» والحضارة الغربية المسيحيه. وواضح أن هذه الأهمية التي يكتسيها التعريب في مجال إسترجاع الشخصية الوطنية وتأكيدها ستصبح غير ذات موضوع إذا لم يتجسد التعريب في تعليم معمم على جميع أبناء الشعب. فإذا كان التعليم محدود الانتشار فإن مفعول التعريب سيبقى محدودا أيضا، والنتيجة: أن العمل من أجل استرجاع الهوية الوطنية سيبقى مشلولا مهددا بالإفلاس. ومن هنا يتضح ذلك التلازم الضروري بين تعريب التعليم وتعميمه: فتعريب التعليم بدون تعميمه إحتفاظ بالأمر الواقع «المفرنس»، وفي أحسن الأحوال خلق إزدواجية في الشخصية الوطنية. أما تعميم التعليم دون تعريبه فهو تكريس للفرنسة وترسيخ لها وتعميق للتبعية الثقافية والحضارية، وبالتالي تنكر للشخصية الوطنية.

لم يكن من الممكن، إذن، القيام باختيار آخر غير تعريب التعليم وتعميمه. ومن أجل إقرار هذا الإختيار كان لابد من العمل في سباق مع الزمن، وكان لابد من خوض صراع مع من يرى في تعميم التعليم وتعريبه بسرعة «السباق مع الزمن» إضرارا بالتعريب والتعميم معا بدعوى أن التعريب يحتاج إلى وسائل يجب أن تتوافر ويطرح مشاكل يجب أن تحل. وأن تعميم التعليم بوتائر سريعة سيكون على حساب المستوى، والنتيجة خلق جيل بل أجيال من المتعلمين الأميين لا يتقنون العربية ولا الفرنسية، مصيرهم العودة إلى الأمية.. وبدون مهنة.

بالإضافة إلى هذا المنطق الذي يمكن أن يتحدث به المثقفون على مستقبل التعليم من بين الوطنيين الثوريين ـ وقد حدث ذلك بالفعل ـ كان هناك منطق آخر لدى بعض الفئات ينطلق من ربط الحداثة بالأخذ بالحضارة الأوروبية والإنخراط فيها إنخراطا كاملا، ناظرا إلى اللغة العربية نظرة الأوروبيين إلى اللغة اللاتينية أو اليونانية ومن هنا يؤكد هؤلاء أن إقرار الفرنسية كلغة للتدريس والثقافة والحياة ضرورة من ضرورات الإنخراط في العصر وحضارته. أما الشخصية الوطنية

الجزائرية فستبقى «مصونة» لأن الجزائر إنتزعت إستقلالها من فرنسا بصورة لا رجوع فيها. . . وقد لا يتردد بعضهم في السير مع هذا المنطق إلى نتائجه القصوى، بل إلى دوافعه الدفينة، فيرى أن الشخصية الجزائرية قد إرتبطت باللغة العربية بواسطة «الفتح العربي» فهي لغة وافدة والشخصية الجزائرية سابقة عليها ولها مقوماتها اللسنية المحلية. أما الأخذ بالعربية أو بالفرنسية كلغة للثقافة والتعليم فيجب أن يحسم فيه هذا السؤال: أيها لغة العلم والحضارة والتقدم في العصر الحاضر: العربية أم الفرنسية؟

هذه المواقف الثلاثة من التعريب كانت تتكلم كلها من داخل الثورة الجزائرية، خلال السنوات الأولى من الاستقلال: لقد كان الذين ينادون بالتعريب الشامل مثلهم مثل من يفضلون الإزدواجية «المرحلية» ومن لا يرون حرجا في إحلال الفرنسية محل العربية بصورة نهائية، كأن هؤلاء جميعا ينتمون إلى الثورة الجزائرية ومنهم من كان يشغل مراكز قيادية جهوية أو مركزية. وسيرتكب المرء خطأ كبيراً إذا ربط هذا الإختلاف في المواقف من «التعريب» بانقسام الشعب الجزائري إلى «بربر» و «عرب»: ذلك لأنك تجد كثيرا من المتحمسين للتعريب ـ إلى درجة الهوس أحيانا ـ هم ممن يصنفون ضمن «البربر» بموقع سكناهم وبلهجتهم وبنسبهم أيضا، كما تجد كثيرا من دعاة الفرنسة والتغريب ينتمون إلى صنف «العرب» بمواقع سكناهم ولهجتهم وأيضا بشجرات نسبهم.

صحيح أن المسألة اللغوية ترتبط عادة بالقضية الاثنية. ولكن صحيح كذلك أن هذا الإرتباط لايكون في كثير من الأحيان سوى غلاف خارجي لدوافع أخرى من نوع آخر. وبخصوص الجزائر يجب القول إن الصراع بين أنصار التعريب وأنصار الفرنسة (أو بين المعربين والمفرنسين) داخل الثورة/الدولة ـ وهو صراع لم يظهر **بشكل سافر إلا بعد الإستقلال ـ إنما يجد دوافعه الحقيقية في الواقع التالي الذي ورثته الجزائر المستقلة عن فترة الاستعمار الطويلة: لقد أسفرت المرحلة الاستعمارية في** الجزائر، كما أبرزنا ذلك قبل، عن صنفين من المثقفين: صنف تعلم في المدارس التي أنشأتها فرنسا والتي كانت فيها العربية مغيبة ممنوعة، وصنف تعلم في مدارس جمعية العلماء والمدارس العربية الحرة وفي بلدان المشرق العربي. . . ومعظم هؤلاء لايتقنون الفرنسية. والفرق بين المغرب وتونس من جهة والجزائر من جهة أخرى، في هذا

الشأن، يتمثل أولا وقبل كل شيء في الوزن التاريخي لكل من القرويين في المغرب والزيتونة في تونس، والجزائر لم تكن تتوفر على مؤسسة من هذا النوع، ويتمثل ثانيا في كون نظام الحماية في كل من تونس والمغرب قد اعترف للغة العربية بنوع من الوجود في نظام التعليم الذي أنشأته إدارة الحماية، مما كانت نتيجته بروز ثلاثة أصناف من المتعلمين: المعربون تماما، والمفرنسون تماما، والمزدوجون. . . والصراع في تونس والمغرب لم يكن بين المفرنسين تماما والمعربين بل بين هؤلاء الأخيرين وبين المزدوجين، لأن المفرنسين تماما، فضلا عم كونهم أقلية، كانوا يشعرون بأنهم في وضعية شاذة في بلاد يرتبط فيها كل شيء، بصورة أو بأخرى، بالقرويين في المغرب وبالزيتونة في تونس بوصفهما مرجعية وطنية: لغوية ودينية وحضارية.

وقد لاتتضح أبعاد هذه الظاهرة إلا إذا ربطناها بعملية تسلم السلطة من المستعمر عقب الإعلان عن الاستقلال. لقد غرس الفرنسيون في أقطار المغرب العربي، خلال عهد الإحتلال، بنيات الدولة الحديثة، مؤسسات إقتصادية واجتماعية وتربوية وهياكل إدارية وحكومية، وكانت جميع هذه المؤسسات والهياكل تشتغل وتسير باللغة الفرنسية. والاستقلال يعني أولا وقبل كل شيء تسلم هذه المؤسسات والهياكل، ولابد أن يكون ذلك، في البداية على الأقل، من حظ الذين يتقنون اللغة الفرنسية. وبما أن النخبة المتعلمة كانت في الجزائر إما من الفرنسيين تماما وإما من المعربين تماما فلقد كان طبيعيا أن تكون مؤسسات الدولة الحديثة وهياكلها، المستلمة من الفرنسيين، من حظ المفرنسين وحدهم، الشيء الذي يعني تهميش المعربين. وحتى في حالة ما إذا أسندت مسؤوليات رسمية إلى شخصيات قيادية من المعربين فإن ممارسة هذه المسؤولية داخل أجهزة الدولة يتطلب الاستعانة بأطر مفرنسة. . . هذا في الجزائر، أما في المغرب وتونس فالذين تسلموا هياكل الدولة الموروثة من الحماية **الفرنسية كانوا في الغالب من المزدوجين، أي الذين يتقنون الفرنسية ولا يجهلون العربية. أما المفرنسون تماما فقد وجدوا أنفسهم مضطرين إلى تغيير وضعيتهم بصورة** تمكنهم من التحول إلى مزدوجي اللغة إذا هم أرادوا الإحتفاظ بما نالوه من وظائف. ومن هنا كان الصراع في المغرب وتونس بين أنصار التعريب وأنصار الإزدواجية «المؤقتة»، وليس بين التعريب والفرنسة كما كان الشأن في الجزائر. وفي كلتا الحالتين كان الصراع في حقيقته صراعا على السلطة ومن أجل المصالح: إن التعريب يعني،

بكل بساطة، نقل السلطة الفعلية إلى المعربين بانتزاعها من المفرنسين، أما إقرار الفرنسة كاختيار فمعناه تهميش المعربين إلى الأبد.

قضية «التعريب» في الجزائر، إذن، كانت وما زالت قضية مصيرية، ليس فقط على مستوى «مستقبل» الهوية الوطنية والشخصية القومية، بل أيضا على مستوى «حاضر» ممارسة السلطة والأخذ بنصيب من نتائج الاستقلال. وإذا كان أنصار الأمر الواقع المفرنس والمستفيدون منه يستعملون مؤسسات الدولة القائمة وهياكلها، في الدفاع عن الفرنسة، فإن أنصار التعريب والذين يستفيدون منه يستعملون الحزب وتراث الثورة في المطالبة بالتعريب. وكما رأينا قبل فقد كانت الثورة قد جعلت من التعريب مبدأ من مبادئها واختيارا ثورياً أقره المجلس الوطني لجبهة التحرير المنعقد بطرابلس الذي أسفر عن ميثاق وطني كان بمثابة الدستور الأول لدولة الثورة الجزائرية. ولم يكن هناك في ذلك الوقت خلاف أو صراع داخل الثورة الجزائرية بين «مفرنسين» و «معربين» لأن الثورة كانت لا تزال قائمة ولأن دولة الإستعمار الفرنسي في الجزائر كانت ما تزال أجهزتها وهياكلها في أيدي الفرنسيين. أما بعد الاستقلال وتسلم أجهزة ومؤسسات تلك الدولة فقد تغير الوضع وأصبحت قضية «التعريب» موضوع صراع، هو في جوهره وحقيقته صراع على السلطة... أما نتيجة هذا الصراع فهي إضطراب مسيرة التعريب. وبما أن التعريب مرتبط بالتعميم فإن المشكلة التي ستتولد من التفاعل بينهما ستكون مشكلة إنخفاض المستوى: إن إختيار التعميم هو أساسا إختيار لناحية الكم على حساب الكيف. واختيار التعريب في مثل الوضع الذي تركت فرنسا عليه الجزائر لابد أن تكون له إنعكاسات على المستوى...

ثلاث قضايا، إذن، ستهيمن على واقع التعليم في الجزائر في مرحلة السبع سنوات الأولى من إستقلالها، موضوع هذه الفقرة: قضية التعريب وقضية التعميم وقضية المستوى. لنعرض إذن، بعد هذا الاستطراد الذي ربما كان مفيدا لإكتساب تصور أوضح لحقيقة المشكل، لنعرض إذن لمختلف التموجات التي عرفتها السياسة التعليمية في الجزائر، قرارات ونتائج، خلال الفترة الزمنية التي حددناها لهذه الفقرة: 1962 ـ 1969.

أعلن عن إستقلال الجزائر في الخامس من يوليوز سنة 1962 . ومعنى ذلك أنه كان على الدولة الجزائرية الفتية أن تواجه أول موسم دراسي بعد شهرين فقط من قيامها. فكيف ستواجه حكومة الجزائر المستقلة ذلك الفراغ الخطير الذي أحدثه الإنسحاب الجماعي للمدرسين الفرنسيين، وكيف ستعمل لتلبية رغبات الشعب الجزائري في تعليم أبنائه؟

وجهت الحكومة الجزائرية نداء إلى الدول الصديقة والشقيقة والمنظمات الدولية تطلب المساعدة لإنقاذ الموسم الدراسي المذكور، فاعتذرت فرنسا بدعوى عدم إستقرار الأمن بعد فوق التراب الجزائري بينما إستجابت اليونيسكو بالإعلان عن إقرار مشروع للمساعدة كما أعلنت مصر عن استعدادها لإرسال 3000 خريج أزهري... غير أن المشكل كان من الخطورة بحيث لا تكفي فيه المساعدات الخارجية وحدها، لقد كان لابد من الإعتماد على النفس أولا، ولابد كذلك من اللجوء إلى تدابير إنقاذية إستثنائية: وهكذا استدعت الحكومة الجزائرية معظم الطلبة الذين كانت جبهة التحرير قد أوفدتهم للدراسة في الخارج، كما فتحت الباب لتوظيف كل من «يحسن» القراءة بالعربية أو الفرنسية من أبناء الشعب الجزائري وألحقتهم بسلك التعليم بدرجة «ممرن» بعد شهر واحد من التكوين السريع في ورشات عمل صيفية. هذا من جهة ومن جهة أخرى لجأت الحكومة الجزائرية إلى إستعمال الثكنات والمآرب وكل الأمكنة المشابهة كحجرات دراسية مؤقتة لتعويض المدارس التي تهدمت خلال الحرب ولتوفير المقاعد من أجل قبول أكبر ما يمكن من الأطفال. كما لجأت وزارة التعليم إلى النقص من الحصص الأسبوعية المخصصة للمواد الدراسية بالنسبة للتلاميذ ومضاعفة حصص العمل بالنسبة للمعلمين بحيث أصبحت الحجرة الدراسية الواحدة تستقبل يوميا فوجين أو ثلاثة من التلاميذ يرتفع عدد كل فوج إلى 70 تلميذا، وأصبح المعلم الواحد يعمل طول النهار ليدرس لفوجين أو ثلاثة.

بهذه التدابير الاستثنائية أمكن إنقاذ أول موسم دراسي في الجزائر المستقلة، موسم 62 ـ 1963 فالتحق بالمدارس الابتدائية 777.636 تلميذا مؤطرين ب 19.908 معلما منهم 12.596 معلما جزائريا (= 917 بدرجة معلم و 5.190 بدرجة مساعد و 6.489 بدرجة ممرين) و 7.312 أجنبيا (= معظمهم بدرجة

مساعد: 176 . 5) أما في الثانوي فقد أمكن تسجيل 61.014 تلميذا يؤطرهم 1.822 أستاذا، وبلغ عدد طلبة المؤسسات في التعليم العالي 217 . 3 طالبا. . وإذا كانت هذه الأعداد تعكس نوعا من الانقاذ للموسم الدراسي فهي أبعد ما تكون عن إرضاء طموحات الثورة الجزائرية. ذلك أن الاعداد المسجلة في التعليم الابتدائي كانت تنقص بنحو 000 . 250 تلميذ عن الاعداد المسجلة في السنة السابقة، السنة الأخيرة من الاستعمار: لقد تعذر على السلطات الجزائرية تسجيل جميع الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة وكانوا يبلغون في السنة السابقة 61 ـ 1962 نحو 000. 200. 2 طفل، الشيء الذي يعني أن مالا يقل عن 000. 100. 1 طفل من الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 13 سنة قد بقوا خارج المدارس. وقد صرحت السلطات الجزائرية أن عدد الذين تقدموا للتسجيل في المدارس ولم يمكن قبولهم كانوا في حدود 600.000 طفل، وقد ارجئوا إلى السنة المقبلة.

هذا على صعيد الكم، أو التعميم. أما على صعيد «التعريب» فقد تم إدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وفي الإعداديات والثانويات بنسبة أربع إلى خمس ساعات في الأسبوع. ومعلوم أن اللغة العربية كانت مقصاة تماما من التعليم بمختلف مراحله خلال عهد الاستعمار. وإذا كان الحساب والعلوم قد بقيا يدرسان باللغة الفرنسية في جميع الفصول فإن الخطوة الأولى على طريق التعريب قد قطعت ليس فقط بتدريس اللغة العربية في جميع الفصول والمراحل كما ذكرنا بل أيضا بإعطاء مضمون وطني لمواد التربية والتاريخ والجغرافية.

وأما على صعيد «الكيف» فواضح أنه سيكون من المتعذر الحفاظ على مستوى لائق في نظام تربوي تحكمه الظروف الاستثنائية التي ذكرنا. إن اكتظاظ الفصول بالتلاميذ والعمل بنصف الحصة أو بحصة غير كاملة ومضاعفة حصص المعلمين وعدم إمتلاك هؤلاء للمؤهلات العلمية والبيداغوجية. . . كل ذلك لم يكن من شأنه أن يؤسس مستوى لائقا للتعليم في الجزائر المستقلة.

كيف ستواجه السلطات الجزائرية هذه المشكلة؟

كانت السنة الدراسية 63 ـ 1964 أول موسم دراسي حقيقي أعدت له حكومة الثورة الجزائرية بعد «موسم الإنقاذ» الذي عرفته السنة الدراسية السابقة 62

ـ 1963 . لقد أعدت الحكومة الجزائرية كل ما أمكنها إعداده من أماكن ومعلمين من أجل استقبال أكبر ما يمكن من التلاميذ في أكتوبر 1963 . وهكذا سجلت الأعداد التالية: 1.063.095 في الإبتدائي (مقابل 777.636 في السنة السابقة) و 84.911 في الإعدادي. والثانوي بمختلف فروعها (مقابل 51.014 في السنة السابقة) و 3.493 في مؤسسات التعليم العالي (مقابل 3.217 في السنة التي قبلها). أما في السنة الدراسية 69 ـ 1970 التي تشكل نهاية المرحلة الأولى حسب التحقيب الذي اعتمدنا، فقد قفزت أعداد الإبتدائي إلى 1.760.000 تلميذ في الإبتدائي و 188.000 في الثانوي و 9.700 في العالي. لقد بلغت نسبة ميزانية التعليم 25٪ من الميزانية العامة و 8٪ من الدخل القومي الخام.

لقد حقق التعليم في الجزائر خلال هذه المرحلة قفزة هائلة على صعيد الحجم خصوصا على المستوى الإبتدائي. ومع ذلك بقيت نسبة التمدرس بين صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 ـ 13 سنة في حدود 50٪. هذا بينما كانت السلطات الجزائرية عام 1964 تامل تحقيق التمدرس الكامل في صفوف هذه الفئة من الأطفال سنة 1970، أو 1972 . أما الآن (أعني عام 1969) فهي ترى هذا الامل يبتعد تحقيقه إلى أفق 1980 . إن هذا يعني أن معظم المجهود الهائل الذي بذلته الحكومة الجزائرية في ميدان التمدرس خلال المرحلة التي نحن بصددها كانت تمتصه الزيادة الديموغرافية التي كانت ما بين 7،2٪ و 5،3٪. هذا من جهة ومن جهة أخرى لم تكن نسبة التمدرس متوازنة لا بين البنين والبنات ولا بين المناطق والجهات: ففي فاتح يناير من سنة 1968 كان معدل التمدرس العام في المرحلة الإبتدائية 53،47٪، أما في صفوف البنات فلم تكن النسبة تتجاوز 24،36٪ مقابل 57،58٪ في صفوف البنين. وبينما إرتفع معدل التمدرس العام إلى 50،77٪ من منطقة الجزائر العاصمة إنخفض إلى 19،29٪ في السعيدة. أما الأمية فقد كانت في حدود 80٪.

أما إذا إنتقلنا الآن إلى مسألة «الكيف» فإن أول ما سنلاحظه خلال هذه المرحلة هو إمتعاض المسؤولين الجزائريين من الإنخفاض المريع لمستوى التعليم في مختلف أطواره. لقد صرح د أحمد الطالب الابراهيمي وزير التعليم آنذاك، صرح سنة 1966 قائلا: «إن إنخفاض مستوى المعلمين وبالتالي مستوى التلاميذ ظاهرة

ستمتد لبضع سنوات بصورة تهدد تهديدا خطيرا مستقبل البلاد. إننا محكومون بأن نرى تعليمنا منخفض المستوى لعدة سنوات أخرى». وأشار إلى مشكل الزيادة الديموغرافية المرتفعة فقال إنها تزيد مشكل التعليم تعقيدا وطالب بتخفيض النسل. وفي العام التالي صرح الوزير المذكور لجريدة المجاهد (1967/6/4) قائلا أنه بعد موجات التمدرس التي عرفها التعليم في الجزائر بعد الاستقلال هناك الآن «إنخفاض مريع في المستوى».

وبما أن تلاميذة التعليم الإبتدائي لم يكونوا ينتقلون جميعا إلى الثانوي، إذ ظلت نسبة الإنتقال تتحرك في حدود 40٪، وبما أن القانون يمنع من تشغيل الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 17 سنة فإن مصير ما لا يقل عن 60٪ من تلامذة الإبتدائي كان هو العودة إلى الأمية. وإذا أضفنا إلى هذا العدد الكبير من التلاميذ الذين يغادرون المدرسة الإبتدائية قبل إنهاء الدراسة فيها بسبب تجاوز السن القانونية أو بسبب آخر، والذين كانوا بدورهم يعودون إلى الأمية سريعا، أدركنا كيف أن قسما كبيرا من المجهود الذي كانت تبذله الحكومة الجزائرية في ميدان التعليم كان يذهب سدى. وفي هذا الصدد كتبت جريدة «الثورة والعمل» لسان إتحاد العمال الجزائريين (عدد 127 سنة 1967) تقول: «إن مئات الآلاف من التلاميذ الذين تجاوزوا السن القانونية يخرجون من المدرسة دون أن يكونوا قد حصلوا حتى على المعلومات الاساسية التي تشكل قاعدة التعليم الإبتدائي، وهم محكومون بالعودة إلى الأمية خصوصا في الأرياف. وقد بينت دراسة أجريت في هذا الصدد أن الطفل يتحول إلى نصف أمي بعد خروجه من المدرسة بثلاث سنوات وإلى أمي بالكامل بعد تسع سنوات».

لاشك أن العاملين الرئيسيين في إنخفاض مستوى التعليم يرجع إلى إكتظاظ الفصول بالتلاميذ من جهة وانخفاض مستوى المعلمين من جهة أخرى، وهذا ما كان يعترف به الجميع غير أن خصوم التعريب أضافوا إلى العاملين المذكورين عملية التعريب التي شرعت فيها وزارة التعليم الجزائرية. فإلى أي مدى يمكن إعتبار هذه الدعوى صحيحة؟

قبل الجواب عن هذا السؤال يجب أن ننظر أولا فيما تم تحقيقه في هذا الميدان، ميدان التعريب؟

سبق أن ذكرنا أنه تم في السنة الدراسية 62 ـ 1963 إدخال اللغة العربية في نظام التعليم الجزائري بنسبة سبع ساعات في الإبتدائي وأربع أو خمس ساعات في الإعدادي والثانوي، حسب الإمكانيات المتوفرة. وكانت العربية تدرس كلغة، وتدرس بها بطبيعة الحال المواد الدينية. أما المواد الأخرى فكانت تدرس كلها بالفرنسية. وفي السنة الدراسية الموالية 63 ـ 1964 عملت الوزارة على تنظيم تدريس اللغة العربية في المدارس الإبتدائية بشكل أوسع فأصبحت حصصها الزمنية تتراوح ما بين 10 و 20 ساعة في الأسبوع حسب السنوات، وقد تطلب ذلك تخفيض الحصص الأسبوعية في بعض الفصول وتوظيف عدد كبير من «المُمَرِّنينَ». أي الذين لا يتوفرون على مؤهلات علمية وتربوية فارتفعت نسبتهم إلى 57٪، هذا فضلا عن العمل بنظام التناوب. ولابد من الإشارة هنا إلى الحاق التعليم الديني بوزارة الأوقاف (مرسوم 11/1/1964)، وقد حددت هياكله في ثلاث مستويات المدارس القرآنية، والمدارس الثانوية (للاطفال الذين تزيد أعمارهم على 14 سنة ويحفظون القرآن) وكلية الشريعة التي كان يراد منها أن تكون نواة لتعليم إسلامي على غرار القرويين بالمغرب والزيتونة بتونس وأن يُؤتى لها بالأساتذة من الأزهر، هذا من جهة ومن جهة أخرى الحقت المدارس الحرة المعربة، ومعظمها أنشأته جمعية العلماء كما ذكرنا، ألحقت هذه المدارس بوزارة التعليم سنة 64 ـ 1965 وكانت معربة تماما، فتقرر تدريس الفرنسية فيها كلغة أجنبية مما أثار إنتقاد أنصار التعريب الذين رأوا في هذه العملية تكريساً للإزدواجية: إدخال الفرنسية في المدارس المعربة والعربية في المدارس المفرنسة سينتهي بنظام التعليم ككل إلى الإزدواجية، وكان رأيهم جعل المدارس المعربة الموروثة من الحركة الوطنية وجمعية العلماء نموذجا للمدرسة الوطنية الجزائرية يجب أن يتحول التعليم الحكومي إليه.

هذا من جهة ومن جهة أخرى شرع في تعريب المواد العلمية في الإبتدائي فعربت جميع المواد الدراسية في السنة الأولى الإبتدائية من المدارس الرسمية إبتداء من أكتوبر 1964. ونظرا لقلة الأطر المعربة ولكي يتأتى تدريس الحساب والعلوم في هذه السنة المعربة ـ السنة الأولى ـ تقرر تخفيض المدة الزمنية المخصصة للحساب والعلوم بساعة واحدة (3 بدل 4) وزيد، بالمقابل، في المدة الزمنية المخصصة للتربية الدينية والمدنية... وفي أكتوبر الموالي 1966 ربطت المدارس الدينية التي كانت تابعة لوزارة

الأوقاف بوزارة التعليم بينما توبعت عملية التعريب في السنة التالية إذا تم تعريب السنة الثانية الإبتدئية في أكتوبر 1967 بنسبة 20 ساعة للغة العربية والمواد الأخرى. وفي أكتوبر الموالي (1968) تقرر القيام بتعريب جزئي لمادة الحساب في السنة الثالثة الإبتدائية وذلك بتدريسه بالعربية بنسبة ساعة وأربعين دقيقة وبالفرنسية بنسبة 5 ساعات، وقد أحدث هذا الإجراء ضجة كبيرة مما دفع بالمسؤولين إلى العدول عن هذه التجربة في السنة الموالية بالرجوع إلى تدريس الحساب بالفرنسية وحدها في هذه السنة ـ السنة الثالثة الإبتدائية، لتعرب من جديد بعد سنتين كما سنرى.

كان من الطبيعي أن تثير الإجراءات المشار اليها أعلاه نقاشا واسعا حول الطريقة التي ينبغي إعتمادها في عملية التعريب. وقد دار النقاش حول ثلاث طرق: التعريب العمودي الذي ينطلق من الإبتدائي سنة بعد سنة إلى أن ينتهي إلى التعليم العالي، والتعريب الأفقي وذلك بتعريب المواد الدراسية، مادة مادة، في جميع المستويات والتوسع في التعريب في المناطق التي يوجد فيها ما يكفي من الأطر المعربة، والتعريب «النقطي»، وذلك بإحداث فصول ومؤسسات معربة تماما في مختلف المراحل في الإبتدائي والثانوي، تكون بمثابة نقط تتوسع مع الزمن إلى أن تشمل نظام التعليم ككل. وقد وقع الاختيار على هذه الطريقة الأخيرة لأنها تمكن من إعداد المدرسين المعربين ولأن عملية التعريب فيها تخضع للإمكانيات، وذلك على العكس من الطريقتين الأخريين اللتين تؤديان إلى مأزق بسبب تعريب «الأسفل» دون إعداد العدة لتعريب «الأعلى». وفي هذا الإطار تم خلال المرحلة التي نحن بصددها تعريب 15 إعدادية في جهات مختلفة وإنشاء أقسام معربة في عدد من الإعداديات والثانويات، كما شرع في تعريب التاريخ والتربية الوطنية والخلقية والفلسفة في المرحلة الإعدادية والثانوية. هذا وأنشئت إبتداء من 1963 ثلاث ثانويات معربة لإستقبال تلامذة المدارس الحرة المعربة التي تم إلحاقها بالتعليم الرسمي كما ذكرنا، وقد إشتملت الثانويات المذكورة على المرحلتين الإعدادية والثانوية وتخرج منها سنة 1968 أول فوج من حملة الباكالوريا المعربة في الرياضيات والعلوم والآداب، وقد أحدثت لهؤلاء شعبة معربة في كلية العلوم بجامعة الجزائر لتمكينهم من متابعة دراستهم الجامعية والإلتحاق كأساتذة للرياضيات والعلوم في المدارس الثانوية بعد تخرجهم. كما تم في نفس السنة 1968 إحداث شعبة معربة في كلية الحقوق وأخرى

في قسم التاريخ بكلية الآداب كما أدخلت اللغة العربية كمادة إجبارية في الشعب الادبية (وكانت كلها بالفرنسية)، وفي نفس الوقت طرح مشروع إصلاح للتعليم الجامعي يقضي بالتخلي عن نظام الشهادات والعمل بنظام السنوات وجعل مدة الدراسة الجامعية من أجل الحصول على الإجازة ثلاث سنوات بدل أربعة.

هذه التدابير والإجراءات التي إتخذت على طريق تحقيق التعريب كانت تثير من حين لآخر ردود فعل عنيفة من خصوم التعريب، وهم، كما قلنا، المفرنسون الماسكون للسلطة في الإدارات والأجهزة والمؤسسات، وقد كانت تشتغل جميعها باللغة الفرنسية. ولابد أن نضيف إلى هؤلاء أيضا الطلبة الجامعيين الذين كانوا يدرسون بالفرنسية، سواء في الجزائر أو في فرنسا، والذين كانوا يجهلون العربية، مما يجعل التعريب في نظرهم عملية تهدد مستقبلهم. وقد ظهر هذا واضحا في مؤتمر إتحاد الطلبة الجزائريين (شتنبر 1962) حينما إنقسم الطلاب إلى مناصرين للتعريب (المعربون) ومعارضين له (المفرنسون)، وقد إشتد الخلاف إلى درجة تقرر معها تأجيل المؤتمر وتحويل الإجتماع إلى «ندوة وطنية للإعداد للمؤتمر الخامس»، وقد كانت قضية التعريب على رأس القضايا التي دفعت إلى تأجيل المؤتمر. ويبدو أن الوصول إلى رأي واحد حول قضية التعريب داخل الإجتماعات والمؤتمرات كان من الأمور المتعذرة آنذاك، ولهذا نجد «ميثاق الجزائر» الصادر عن مؤتمر جبهة التحرير في أبريل 1964 يكتفي باستعادة نص الفقرة التي تحدث فيها ميثاق طرابلس عن عروبة الثقافة الجزائرية، والتي أوردناها سابقا، ولم يزد عليها شيئا.

أما على صعيد الصحافة فقد كان الإنقسام في الرأي واضحا. وهكذا فبينما نجد الطبعة العربية من جريدة « المجاهد» تتحمس للتعريب كانت الطبعة الفرنسية تتخذ مواقف محافظة. لقد كتبت سنة 1966 ـ مثلا ـ تقول: «إن العدو الحقيقي للتعريب هو التعريب بأي ثمن والذي لا يأخذ في الحسبان لا إمكانياتنا ولا وسائلنا، ولذلك فنحن نحرص على إنجاز التعريب ودون إهمال اللغة الفرنسية التي هي مطية ثقافية وتقنية من الدرجة الأولى». أما عموم الناس فقد شاعت بينهم هذه القولة «الفرنسية لغة الخبز والعربية لغة الكلام» وهي قولة تعكس البعد المصلحي للصراع. وقد نتج عن سريان مثل هذه الأفكار أن إشتد إقبال الناس على اللغة الفرنسية وعلى مدارس «المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي» وخاصة في المدن الكبرى . وقد ربط

خصوم التعريب بين إنخفاض المستوى وبين التدابير التي إتخذت في إطار التعريب فقالوا ان السبب في إنخفاض مستوى التعليم هم المعلمون الشرقيون، مصريون وغيرهم. ليس هذا وحسب بل لقد نقلت المسألة إلى مستوى الجدل الإيديولوجي فقيل: «التعريب ما هو إلا شعار تختفي وراءه العناصر الرجعية في الجزائر من أجل ضرب الإتجاه التقدمي في البلاد ومحاربة الثورة الزراعية التي تعمل القيادة الثورية على تحقيقها لمصلحة سكان الأرياف، وبالتالي فالتعريب ما هو إلا دعوة شوفينية لا غير، أو بالأصح: دعوة رجعية».

ويأتي تصريح الدكتور الطالب الابراهيمي، وزير التعليم آنذاك، لدى إفتتاح الموسم الدراسي 67 ـ 1968، وكأنه رد على هذا الإدعاء. لقد ربط بين تعريب التعليم والاصلاح الفلاحي بوصفهما هدفين أساسيين من أهداف الثورة فقال: «الإصلاح الفلاحي هو إسترجاع الجزائريين للأرض الجزائرية والتعريب هو إسترجاع الجزائريين للروح الجزائرية». وأشار إلى المقاومة التي يبديها خصوم التعريب من داخل نظام التعليم نفسه فقال إن تعليمات الوزارة «تفرغ من محتواها أو تترك في درج المكاتب» ثم حذر كل من «لا يومن بسياسة التعريب» طالبا منهم «أن يتركوا مكانهم لغيرهم من المؤمنين بالتعريب ولابد من الإشارة هنا إلى القرار الذي أصدره الرئيس الراحل هواري بومدين بتاريخ 26 أبريل 1968 والقاضي «بإجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين ومن يماثلهم» فقد عدلت المادة الأولى من القانون الأساسي للوظيفة العمومية وأصبحت تشترط في من يوظف في مصالح الدولة أن «يثبت معرفة كافية للغة الوطنية أثناء تعيينه».

ويدخل الرئيس بومدين معركة الدفاع عن التعريب ويصرح في خطاب له أمام اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم (1970/4/29) قائلا: «إن التعريب يجب أن يرتبط بتجربة الثورة الجزائرية ويستفيد من التجارب في البلاد العربية وغيرها» ثم أشار إلى الجدال الذي إحتد حول قضية التعريب والذي أدى ببعض الأطراف إلى وصف كل من يعارض التعريب بالعقوق للوطن، فقال: «إن هناك ملاحظة أخرى وهي عدم ربط مشكل التعريب بالقضية الوطنية لاسباب لا يجهلها معظم أعضاء هذه اللجنة. وإذا نحن توغلنا في هذه المناقشة وتساءلنا عما إذا كان المثقف بالعربية أكثر وطنية وعما إذا كان المثقف بالفرنسية أكثر أو أقل وطنية لبلاده، فهذا جدال يجب

أن لانخوض فيه، لأن أوضاع الجزائريين وأوضاع الجزائر بصفة عامة أثناء المرحلة الإستعمارية كانت معروفة».

ويؤكد الرئيس الراحل هواري بومدين في خطاب له يوم 19 يونيه سنة 1970 «ان قضية التعريب هي مطلب وطني وهدف ثوري، ونحن لانفرق بين التعريب وبين تحقيق أهداف الثورة في الميادين الأخرى، وأنا شخصيا أعتقد أنه يجب أن يكون الإختيار على هذا الأساس حتى يكون إختيارا واضحا»، ثم يضيف قائلا: «إذن فالتعريب بالنسبة إلينا هو مطلب وطني، هو هدف من الأهداف الكبرى بالنسبة للجماهير. . . وفي مثل هذه الحالة أعتقد أنه يجب على النخبة المثقفة أن ترجع إلى الشعب خاصة بالنسبة لهذا الموضوع، لأن الشعب هو الذي إحتضن عبر السنوات كل ما يمثل عنصرا أساسيا لما نسميه اليوم بالمقومات الشخصية. ثم إن الإختيار لا يكون بين تعليم الفرنسية، التي تمثل لا أكثر ولا أقل فرنسة للشعب الجزائري وتحقيق الحلم الذي راود لعشرات السنين المستعمرين الفرنسيين في الجزائر ومسخ هذا الشعب والقضاء على مقوماته وشخصيته وربطه بصفة نهائية بفرنسا حتى يصبح عبارة عن حظيرة صالحة لكل شيء، وبين تعليم العربية».

ويحسم الرئيس بومدين الموقف فيقول: «إذن فالقضية قضية التعريب الكامل المطلق وهو هدف إستراتيجي لابد من تحقيقه لأنه ليس لدينا إختيار فنحن مرغمون على السير في هذا الطريق».

ترى هل ستجعل هذه التصريحات حدا للجدال حول التعريب؟ هل سيلقي خصومه السلاح؟ لنؤجل الجواب إلى حين الإنتهاء من عرض معطيات المرحلة الثانية من تطور السياسة التعليمية في الجزائر، حسب التحقيب الذي اخترناه.

— 4 —

تتزامن المرحلة الثانية مع المخطط الرباعي الأول 70 ـ 1973. وقد عني هذا المخطط بقضية تعميم التعليم أكثر من عنايته بالقضايا التربوية الأخرى. وهكذا نص هذا المخطط على قبول جميع الأطفال الذين ولدوا سنة 1962 وبلغوا ست سنوات من عمرهم وتقدموا للتسجيل في المدارس. أما البالغون منهم ثماني سنوات فإن

تسجيلهم بالمدارس سيكون إجباريا. وهكذا سيتم حسب توقعات المخطط تمدرس جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و 15 سنة عام 1978 وبذلك يكون جيل الاستقلال داخلا في المدارس بأجمعه. إن هذا يعني أن حجم الإبتدائي سيبلغ 2.620.000 سنة 1973، سنة نهاية المخطط وبذلك ترتفع نسبة التمدرس إلى 76٪ في صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 14 سنة. أما الثانوي فيقول عنه المخطط أنه سيستقبل سنويا 40٪ من تلامذة السنة النهائية الإبتدائية وبذلك يرتفع حجمه إلى 420.000 تلميذ سنة 1973 كما سيرتفع حجم التعليم العالي في السنة نفسها إلى 27.000 طالب (مقابل 9.700 سنة 1969)، وألح المخطط بصورة خاصة على أهمية التعليم التقني وتوجيه التلاميذ إليه بأعداد متزايدة. ومن أجل تحقيق ذلك نص المخطط على بناء 4.000 حجرة دراسية و 2.000 مسكن سنويا وتكوين 24.000 معلم خلال مدة المخطط لمواجهة المتطلبات الجديدة وتحقيق جزأرة المناصب التي يشغلها المعلمون الأجانب، كم نص المخطط على تكوين 8.000 أستاذ للإعدادي و 1.000 أستاذ للثانوي.

وفي أطار تحقيق طموحات هذا المخطط تقرر توحيد التعليم الإعدادي ليكون مستقلا بنفسه وقادرا على إستقبال جميع التلاميذ الناجحين في الإنتقال من الإبتدائي إلى الثانوي على أن يكون الإنتقال من سنة إعدادية إلى أخرى بنسبة 85٪ ومن السنة الأخيرة الإعدادية (الثالثة) إلى الأولى ثانوي بنسبة 70٪، كما تقرر تحويل مدارس التعليم التقني إلى إعداديات متعددة التقنيات تتألف من مرحلتين تدوم الأولى منهما سنتين وتدوم الثانية سنتين أو ثلاثا، وقد شرع في عملية التحويل هذه، تدريجيا، إبتداء من أكتوبر 1971.

هل تحققت طموحات هذا المخطط؟

لم تتحقق بصورة كاملة. لقد إرتفع حجم الإبتدائي في السنة الأخيرة من المخطط (72 ـ 1973) إلى 2.206.893 تلميذ في التعليم الحكومي (مقابل 2.620.000 المقررة في المخطط. وكان هناك 31.853 تلميذا في التعليم الخاص و 6.098 في مدارس البعثات. وبذلك بلغت نسبة التمدرس 51، 66٪ (بدل 76 المقررة) وبلغ عدد المعلمين الإجمالي 51.461 معلما منهم 47.459 جزائريا أي بنسبة 22، 92٪، وكانت نسبة المعربين من مجموع المعلمين 63، 68٪. أما الثانوي

فقد بلغ مجمل اعداده 380.000 تلميذ (مقابل 420.000 المقررة في المخطط) وكانوا موزعين كما يلي: 185.536 تلميذا في الإعدادي المزدوج و 69.220 في الإعدادي المعرب و 36.453 في التعليم التقني و 13.352 في المدارس متعددة التقنيات و 11.701 في المدارس الزراعية ونحو 63.000 في الثانوي. وإذا كانت نسبة الجزأرة قد إرتفعت في الإبتدائي إلى 92٪ كما ذكرنا فإنها ظلت دون هذه النسبة بكثير في الإعدادي والثانوي حيث إزداد عدد الأساتذة الوافدين من المشرق العربي بسبب المضي قدما في سياسة التعريب.

أما من ناحية «الكيف» فقد ظل الفرق كبيرا بين نسبة التمدرس في صفوف البنين ونسبتها في صفوف البنات كما ظلت الفوارق بين الجهات قائمة ومتفاوتة. هذا من جهة ومن جهة أخرى بقيت نسبة التكرار مرتفعة. ففي سنة 1972 بلغ مجموع الأطفال الذين كرروا السنة في الإبتدائي 252.355 وفي الإعدادي 8.438 وفي التقني 2.510 وفي الثانوي الطويل 4.516 تلميذا. أما الإنقطاع عن الدراسة قبل إتمام السلك فقد تراوحت نسبته في الإبتدائي ما بين 20٪ و 30٪ مما أدى إلى إرتفاع تكلفة التلميذ في الإبتدائي فبلغت تسع سنوات تلمذة بدل 6 سنوات القانونية. على أن المشكلة الكبيرة التي أخذت تقلق المسؤولين هي مشكلة الأعداد الكبيرة المتزايدة من المراهقين الذين يغادرون المدرسة الإبتدائية وعمرهم 14سنة دون أن يتمكنوا من الدخول إلى الإعدادي، وفي نفس الوقت لايسمح القانون بتشغيلهم ما داموا لم يبلغوا 17 سنة، الشيء الذي يعني أن مصيرهم الحتمي هو الشارع، وقد قدر عددهم في السنة الأخيرة من المخطط (1973) بما لا يقل عن 1.000.000 مراهق.

هذا ومن الإجراءات التي اتخذت خلال فترة المخطط الحاق مدارس التعليم الديني التي كانت تشرف عليها وزارة الأوقاف بالتعليم العمومي مما جعل حجم تلامذتها يقفز من 908 تلميذا سنة 1963 إلى 23.807 تلميذا سنة 1973. وبذلك أصبح التعليم الحكومي في الجزائر ثلاثة أنواع: عصري مزدوج، وعصري معرب، وعصري ديني، ويمتد كل من هذه الأصناف عبر مراحل التعليم الثلاثة الإبتدائي والثانوي والعالي. هذا من جهة ومن جهة أخرى انشئت «المعاهد التكنولوجية لتكوين الأطر» سنة 1970 وكان المخطط قد نص على تأسيس 50

معهدا لتكوين الاطر المتوسطة والعليا، بما في ذلك رجال التعليم. . وقد حددت مدة تكوين المعلمين في سنتين ومدة تكوين أساتذة الإعدادي في ثلاث سنوات. على أن عطاء هذه المعاهد لن يبدأ في الظهور بشكل ملموس إلا بعد فترة المخطط الذي نحن بصدده (كونت هذه المعاهد ما بين 1970 و 1980: من المعلمين 15.407 ومن المعلمين المساعدين 36.856 ومن أساتذة التعليم الإعدادي 27.940).

وعلى مستوى التعريب تم خلال فترة المخطط تعريب السنتين الإبتدائيتين الثالثة والرابعة بجعل المواد العلمية تدرس بالعربية والإحتفاظ بالفرنسية كلغة أحنبية وبحصة عشر ساعات في الأسبوع (مقابل 14 ساعة للعربية والمواد الأخرى). أما السنتان الخامسة والسادسة فقد بقيت المواد العلمية تدرس فيهما بالفرنسية، كما توبع العمل بالتعريب النقطي على مستوى الإعدادي والثانوي. وهكذا تم تعريب ثلث أقسام السنة الأولى الإعدادية والإحتفاظ فيها بالفرنسية كلغة فقط كما تم تعريب ثلث الأقسام العلمية في السنة الأولى الثانوية واحتفظ بالفرنسية كلغة أجنبية أولى إلى جانب لغة أجنبية ثانية. كما عرب ثلث المواد المدروسة في السنتين الخامسة والسادسة في بعض المؤسسات الإبتدائية. . .

لقد أخذ تعريب التعليم إذن يشق طريقه. ولكن هل إمتد إلى الادارة والحياة العامة هل طبق القرار الذي أصدره الرئيس الراحل بومدين والقاضي باشتراط المعرفة بالعربية في كل توظيف جديد.

سؤال يجيب عنه محمد الشريف مساعدية وكان يومئذ مسؤول التوجيه والإعلام في حزب جبهة التحرير. يقول في سياق إستجواب أجرته معه مجلة الأصالة الجزائرية سنة 1974 ما نصه: «. . . فعندما صدرت هذه الوثيقة (القرار المذكور) ظن الجميع أن التعريب قد تم وأن المسألة لم تعد سوى قضية وقت ثم ينتهي كل شيء. وكان من الممكن أن يكون الأمر كذلك لو كانت الأجهزة المكلفة بالتنفيذ تعرف بأن إسترجاع مكانة اللغة العربية مطلب شعبي وإن إرادة القيادة الثورية تلتقي مع الإرادة الشعبية حول هذه النقطة، ولكن الأجهزة لم تكن كذلك مع الأسف. ولذلك، وبعد مرور خمس سنوات، فإن المرسوم لم ينفذ حتى بكيفية جزئية، والأسباب إذا بحثنا عنها واضحة للغاية وهي في نظرنا كالآتي: 1) إن الأطر المسؤولة عن التنفيذ كلها مفرنسة أو شبه مفرنسة لم تعمل في عقولها بذور الثورة الثقافية بحيث غلب عليها

الإعتقاد بأن عملية التعريب هذه موجهة ضدهم لذلك يتحتم عليهم أن يتصدوا لها ففعلوا. . . 2) إن بعض الأجهزة لم تقم بواجبها. . . فهناك مصالح بأكملها كان ينبغي أن تعرب كالأحوال المدنية والبريد والمواصلات وغيرها من المصالح التي لها إتصال مباشر بالجماهير الشعبية التي لا تعرف غير العربية. . . لكننا مع الأسف شاهدنا، بدلا من ذلك، إسراعا في السير نحو فرنسة حتى ما كان معربا. 3) إن البلديات والولايات والدوائر لم تقم بواجبها فبي تعريب اللافتات والواجهات في الشوارع والطرقات...4)إن الوظيف العمومي لم يساعد على خلق جو من الجدية حول هذا المرسوم، وكان بإمكانه أن يفعل ذلك بمراجعة ترتيب الموظفين مهما كانت مستوياتهم وفقا لتقدمهم في معرفة اللغة الوطنية. 5) إصدار قرارات وزارية تتنافى مع المرسوم وتشجع الموظفين والإطارات بالخصوص على عدم أخذه بعين الإعتبار، وللتدليل على ذلك نذكر القرار الصادر عن وزارتي التعليم الإبتدائي والثانوي والداخلية بتاريخ 21 مارس سنة 1973».

— 5 —

تتميز المرحلة الثالثة (74 ـ 1979) من تطور السياسة التعليمية في الجزائر بصدور قرارات على درجة كبيرة من الأهمية، سواء على صعيد إعادة هيكلة التعليم أو على صعيد قضية التعريب. وإذا كانت هذه المرحلة تتزامن مع المخطط الرباعي الثاني 74 ـ 1977 فإن القرارات «الحاسمة» قد صدرت سنة 1976 خارج نصوص المخطط وتوقعاته. ذلك أنه في فبراير من عام 1975 أقر مجلس الثورة الجزائرية مشروع إصلاح للتعليم يهدف إلى هيكلة التعليم الإبتدائي والثانوي بصورة «جذرية»، وكان من المنتظر أن ينطلق العمل بهذا الإصلاح في السنة نفسها ليتم تنفيذه كاملا مع نهاية سنة 1985.

لقد استعاد مشروع هذا الإصلاح المباديء الأربعة التي أقرت منذ 1962 فأكد على ضرورة التعريب مع الإعداد للوسائل الضرورية لنجاحه غير أنه لم يستبعد تدريس الرياضيات والعلوم بالفرنسية للضرورة، كما أكد على دمقرطة التعليم بإتاحة الفرصة للطفل كي يتابع دراسته إلى الحد الذي تخوله له قدراته الفردية، ملحا في

هذا الصدد على القضاء على النخبوية وعلى الإهتمام بالمعوقين. كما أكد الإصلاح على إعطاء العناية الكبرى للعلوم والتكنولوجيا وربط التعليم بالمحيط الإجتماعي والإقتصادي والثقافي بصورة يصبح معها مندمجا في الحياة العامة مبنيا على المواءمة بين التربية والتكوين من جهة والعمل والتشغيل من جهة أخرى. واهتم المشروع كذلك بمدارس الحضانة ورياض الأطفال وأسند الوصاية التربوية عليها إلى وزارة التعليم جاعلا من التعليم مستويات أربعة: التحضيري أو الحضانة، الأساسي أو الإبتدائي، الثانوي، العالي.

وبخصوص إعادة هيكلة التعليم الإبتدائي والثانوي نص الإصلاح على إنشاء مدرسة أساسية إلزامية من تسع سنوات تشكل «الحجر الأساس لبناء التعليم الجديد» وتكون التربية فيها «عامة بوليتكنيكية» (= متعددة التقنيات)، ويتفرع عنها تعليم ثانوي عام وتعليم مهني: أما التعليم الثانوي العام فينقسم قسمين: قسم يحتفظ بطابعه العام ويهيء التلميذ للباكالوريا، وقسم متخصص يعمل بالإضافة إلى ذلك على إعطاء «تكوين متخصص» يسمح للتلميذ بالتوجه نحو الإختصاصات العالية. أما التعليم المهني فيتفرع بدوره إلى فرعين: فرع قصير مدته سنتان ويهدف إلى تكوين العمال المؤهلين وأصحاب المهن عامة، وفرع طويل مدته ثلاث سنوات ويرمي إلى تكوين الأطر المتوسطة. ونص الإصلاح كذلك على الاستغناء عن إمتحان الدخول إلى الإعدادي والإنتقال إنتقالاً عاديا بقرار من لجنة خاصة تشكل في كل دائرة على أن لا يقل الإنتقال عن 80٪ من تلامذة السنة الأخيرة من التعليم الأساسي.

بدأ تطبيق الإصلاح بصورة تجريبية في أكتوبر 1975 بإنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات، في خمس مؤسسات. وقد قسمت السنوات التسع إلى ثلاث مراحل: مرحلة التكوين الأساسي، مرحلة الإيقاظ العلمي، مرحلة التوجيه. وفي السنة الموالية 1976 بدأ تعميم التجربة بصورة موسعة أكثر وذلك مع صدور النصوص التي تجعل المدرسة الأساسية مرحلة إلزامية. والواقع أن سنة 1976 تسجل «مرحلة حاسمة في تطور نظام التعليم بالجزائر» بحيث يمكن القول «أن المدرسة الجزائرية قد ولدت سنة 76 ـ 1977 بعد تطور دام أكثر من عشر سنين». وبالإضافة إلى صدور النصوص التطبيقية للإصلاح تم في السنة نفسها تأميم التعليم الحر المؤدى عنه وإدماجه في التعليم الحكومي بهدف «القضاء على النخبوية».

هذا على صعيد إعادة هيكلة التعليم أما على صعيد ما جد من تطورات بخصوص قضية التعريب فتجب الإشارة أولا إلى إنعقاد «الندوة الوطنية الأولى للتعريب» (17/14 مايو 1975) التي أقرت مخططا يقضي «بتحقيق التعريب الشامل» في التعليم والإدارة والمحيط الإجتماعي والثقافة والإعلام. وقد حسم الرئيس الراحل هواري بومدين الموقف من قضية التعريب في خطاب إفتتاح الندوة فقال: «. . . ويجب أن يكون واضحا باديء ذي بدء أننا لا نجتمع اليوم لمناقشة مبدأ التعريب فذلك أمر مفروغ منه ولا نقاش مطلقا حول المبدأ. . . وإذا كان هناك من كانوا بالأمس ضحية أوضاع تاريخية شاذة فلا عذر اليوم لأي أحد لأن القضية أصبحت قضية كرامة، واللغة العربية هي جزء لا يتجزأ من الشخصية الوطنية التي لن تكتمل إلا باسترجاع أحد مقوماتها الرئيسية وهي اللغة العربية» ثم أضاف: «إن هناك نقطة أخرى يجب أن تكون واضحة وهي أنه لا مجال للمقارنة أو المفاضلة بين اللغة العربية وأية لغة أخرى، فرنسية كانت أو إنجليزية، لأن الفرنسية كانت وستبقى، مثلما بقيت في ظل الإستعمار، لغة أجنبية لا لغة للجماهير الشعبية، وإن مالم يتمكن المستعمر من تحقيقه بالأمس بالسلاح لن يتحقق بأي حال من الأحوال على أيدي أبناء الشهداء».

ويأتي «الميثاق الوطني» الذي صادق عليه الشعب الجزائري في إستفتاء 27 يونيه 1976 والذي يعتبر «المصدر الأساسي للتشريع في الجزائر المعبر عن إيديولوجية الثورة الجزائرية» يأتي ليؤكد إختيار التعريب تأكيدا نهائيا. لقد نص بالحرف الواحد على ما يلي: «إن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها. ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية وإتقانها، كوسيلة عمل خلاقة، يشكلان إحدى المهمات الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن مظاهر الثقافة، وعن الإيديولوجيا. وإن الجزائر باستعادتها توازنها من خلال التعبير عن إرادتها الوطنية، بالأداة المشروعة، الأصيلة والمحكمة التجهيز، ستساهم في إثراء الحضارة الإنسانية بصورة أفضل وتستفيد في الوقت نفسه، عن دراية، من مكتسباتها وخبراتها. إن الخيار بين اللغة الوطنية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة ولا رجعة في ذلك ولا يمكن أن يجري النقاش حول التعريب بعد الآن إلا فيما يتعلق بالمحتوى والوسائل والمناهج» ثم يضيف الميثاق

الوطني الجزائري) «إن التعريب المرتكز على الرغبة الشعبية لم يفتأ يحقق من يوم لآخر تقدما مرموقا في الجزائر ويسمح لقطاعات واسعة، خاصة ضمن الشباب أن تكتشف نفسها من خلال ممارستها للغة الوطنية، هذا يعني موضوعيا مكسبا واسع المدى، بقطع النظر عن ميزته المشروعة، ذلك أنه يشكل عمليا إجابة لأحد المطامح الاساسية التي كان يصبو إليها الشعب الجزائري أثناء الاحتلال الأجنبي، كما يشكل في الوقت نفسه محيطا ثقافيا ونفسيا حقيقيا من شأنه أن يساعد على إعداد جهاز الدولة والحزب والأجهزة الرسمية والمؤسسات الاقتصادية لتعرب بالفعل أكثر فأكثر مصالحها وذلك بما تتخذه من تدابير ملائمة. ومن هنا وبمساعدة مبادرات القيادة الثورية، الرامية إلى التعجيل بالإنجاز المنهجي لهذا المشروع العظيم يتجسد توحيد استعمال اللغة نفسها في العمل والتعليم والثقافة وهذا هو الهدف الذي يتطابق، ضمن أهداف أخرى، مع استرجاع جميع المقومات التاريخية للأمة الجزائرية».

كان ذلك عن القرارات التي اتخذت خلال المرحلة التي نحن بصددها في مجال إعادة هيكلة نظام التعليم والحسم في النقاش حول التعريب. أما المنجزات التي تحققت في المرحلة نفسها فلم تكن دائما في مستوى الطموحات. أجل لقد عرفت اعداد التلاميذ في الإبتدائي والثانوي والعالي زيادات مهمة، غير أن مشكل «الكيف» بقيت قائمة، بل لربما إزدادت إستفحالا. والمعطيات التالية توضح هذه المفارقة.

لقد إرتفع عدد تلاميذ الإبتدائي سنة 78 ـ 1979 فبلغ 2.972.242 تلميذا (مقابل 2.206.873 سنة 72 ـ 1973) وبلغ عدد تلاميذ الإعدادي 308.725 تلميذا في الاقسام المعربة و 553.957 في الاقسام المزدوجة أي 862.682 تلميذا في المجموع (مقابل 380.000 سنة 72 ـ 1973). أما المرحلة الثانوية فقد قارب عدد تلاميذها 180.000 تلميذ بينما إرتفع حجم التعليم العالي إلى 70.000 طالب. ومع أن ميزانية التعليم قد إرتفعت إرتفاعا كبيرا إذ بلغت 11٪ من الدخل القومي الإجمالي الخام فإن 50٪ من البنايات التي نص عليها المخطط الرباعي الثاني 74 ـ 1977 لم يتم إنجازها فوقع اللجوء إلى الاستعمال المضاعف للحجرات والقاعات مع تكريس التناوب علاوة على إكتظاظ الفصول (70 تلميذ للفصل الواحد). وبدا واضحا أن الزيادة الديموغرافية تمتص مجهود الحكومة

امتصاصا، فقد كشف إحصاء عام 1977 عن أن 54٪ من السكان تقل أعمارهم عن 18 سنة، وأن 25٪ لا تتجاوز أعمارهم 5 سنوات. وهذا الوضع جعل نسبة التمدرس لا ترتفع إلا لتنخفض وهكذا نزلت إلى 6، 70٪ سنة 78 ـ 1979 بعد أن بلغت في السنة السابقة لها 6، 71٪، كما يقي الفارق بين البنين والبنات قائما متسعا: فبينما بلغت نسبة التمدرس في صفوف البنين 50، 80٪ بقيت في حدود 60٪ في صفوف البنات وتنزل هذه النسبة إلى 31٪ في بعض الولايات. أما ظاهرة تكرار السنة فظلت بدورها مستفحلة: لقد بلغ عددالتلاميذ المعيدين للسنة 922. 391 في الإبتدائي سنة 78 ـ 1979 أي بنسبة 18، 13٪ (وهي نسبة مرتفعة في تعليم جماهيري يعمل للكم أكثر ما يعمل للكيف) كما بقيت نسبة المعلمين المؤهلين منخفضة إذ لم تتجاوز 72، 24٪ أما الباقي فهم إما مساعدون وهم الأكثرية 15، 63٪ واما ممرنون 60، 8٪.

وظهر خلال هذه الفترة مشكل الاستاذية في التعليم الثانوي «فالعمليات الشاملة والمتناسقة في تكوين الأساتذة والمكونين لم تتم في ميعادها بل ظلت معدومة أو تكاد» وهكذا «ظلت المدرسة العليا في الجزائر العاصمة المركز الوحيد المكون لهذه الفئة، تتخرج منه كل سنة دفعات غير كافية في بعض المواد»، أما «الرياضيات والعلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية باللغة العربية فكانت لا وجود لها في هذا المركز ولا في الجامعة». ولتلاقي هذا النقص فتحت شعب لتكوين الأساتذة في هذه المواد باحد المعاهد التكنولوجية، غير أن تلك الشعب لم تعمر طويلا فقد تلاشت بعد سنين وألحقت بالجامعة.

وبالإضافة إلى هذا النقص في التكوين كانت هناك ظاهرة الانسحاب من التعليم من جانب الأساتذة الجزائريين أنفسهم. والواقع أن «الشيء الذي زاد في حدة وتعقيد الوضعية السالفة الذكر هو أن الموظفين الجزائريين في هذا السلك غير القانعين بحظهم كانوا ستقيلون أو يتخلون عن مناصبهم» فقد غادر التعليم الإبتدائي 240. 5 معلما سنة 1974 وانتسبوا إلى وظائف أخرى وتخلى 118 أستاذا جزائريا من أساتذة التعليم الثانوي عن مناصبهم للإلتحاق بمناصب أخرى في نفس السنة، وهو ما يشكل 50٪ من عدد المتخرجين من المدرسة العليا بالجزائر العاصمة، هؤلاء الذين بلغ عددهم 252 متخرجا والذين لم يلتحق المكونون منهم باللغة

الفرنسية بمناصبهم رغم أنهم كانوا قد وقعوا إلتزاما بالعمل في التعليم إلا أنهم عندما تخرجوا أخذوا «يفرضون رغبات تصعب تلبيتها لأنها كانت لا تقع سوى على مؤسسات العواصم الكبرى والجامعية منها بالأخص»، وهكذا لم ينصب سنة 1976 سوى 42 أستاذا فقط من بين 161 ستخرج من المدرسة العليا في اللغة العربية. و «من الأسباب التي دفعت خريجي الجامعة ءلى رفض المناصب المقترحة عليهم تعيينهم داخل الوطن وانعدام السكن وضعف الأجهزة. . . واكتظاظ الاقسام بحيث يضم، أحيانا، القسم الواحد 60 طالبا فأكثر وحتى في القسم الذي يحضر لشهادة الباكالوريا». و «لم يكن عدم الإستقرار معروفا عند الجزائريين فحسب، بل لوحظ كذلك عند الأجانب المتعاونين والاحرار بحيث كان عدد منهم يفسخ التعاقد دون سابق إعلام أو مبرر. . . فاضطرت بلادنا إلى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا واحيانا حتى لو لم يسبق له أن مارس التعليم، سواء في نطاق التعاون أو نطاق التعاقد الحر. وهكذا أصبحت، في سنة 1976 ـ 1977، مؤسساتنا تجمع ممثلي أربعين جنسية». . «ومن أجل استدراك هذه النقائص في كمية الأساتذة صدر سنة 1978 مرسومان يتعلق الأول بالسماح لموظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا بحصص تدريسية كعمل إضافي، ويتعلق الثاني بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية».

— 6 —

إذا كان مشروع الاصلاح الذي تبلور عام 1973 لم تصدر نصوصه إلا في سنة 1976 فإن تطبيقه الفعلي والشامل لم يبدأ إلا في أكتوبر 1980، وبذلك دشنت المرحلة الأخيرة من تطور السياسة التعليمية في الجزائر المستقلة، مرحلة 1980 ـ 1985. والواقع أن الشروع في تطبيق ذلك الإصلاح في التاريخ المذكور لم يأت صدفة، بل لقد كان بقرار سياسي حازم، جاء بعد سنوات من التلكؤ والمماطلة، قرار اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الجزائرية الصادر في 30 ديسمبر 1979 والذي يعتبر منذ صدوره المرجعية الأساسية للسياسة التعليمية في الجزائر خلال الثمانينات. ونظرا لأهمية هذا القرار نقتطف منه المعطيات التالية:

لاحظت اللجنة المركزية في بيانها «إن مسار الخطة (= التعليمية) لم يكن دقيقا في وضع استراتيجية شاملة لكل الجوانب المختلفة، ولم تكن التقديرات مضبوطة بشكل علمي بين الإمكانيات المتاحة وبين النتائج المحصلة والاهداف المرسومة لتنمية الحاجات الأساسية للبلاد» وبعد أن تعرض البيان إلى نقائص أخرى إنتقل إلى طرح مشكلة المستوى فلاحظ أن «هذا ما إدى بالمدرسة إلى إتباع نظام الدوامين لمضاعفة حجم الإستيعاب لكل المنشآت المدرسية وما صاحب ذلك من إضطراب في توقيت المعلمين والتلاميذ على السواء وأصبحت الفصول مكتظة باعداد تتجاوز قدرتها في أغلب المدن واختلت الطرائق التربوية فكانت النتيجة ضعف المستوى وتعرض الكثير من التلاميذ للتسرب». وبعد أن حلل بيان اللجنة المركزية حالة التعليم آنذاك قرر جملة من التدابير نذكر منها ما يلي:

بخصوص التعليم الإبتدائي والثانوي قررت اللجنة المركزية «الشروع إبتداء من الموسم الدراسي المقبل (= أكتوبر 1980) في تعميم الإصلاح التربوي الذي أقره الميثاق الوطني وصادق عليه المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني وذلك ب:

- تطبيق نظام المدرسة الاساسية بمحتواها المتعدد التقنيات ومدتها ذات التسع سنوات وبلغتها الوطنية لتعليم جميع المواد والتخصصات.

- مواصلة الجهود بطريقة أفقية لتوسيع نسبة القبول بالتعليم المتوسط وإدخال التحسينات الضرورية على البرامج التعليمية والطرائق البيداغوجية بغية الإسراع بتوفير الشروط المساعدة على تعميم هذا الإصلاح.

- إعطاء عناية خاصة للتعليم التقني والمهني في إطار إصلاح التعليم الثانوي والعمل على توسيع مجالاته وتمكينه مستقبلا من استقطاب أغلبية خريجي المدرسةالأساسية.

- الشروع في تطبيق سياسة محددة في تعليم اللغات الأجنبية تتلاءم مع أهدافنا السياسية واحتياجاتنا الوطنية والعمل على تنويع هذه اللغات حسب القيمة العلمية والمكانة العالمية لها...»

وبخصوص التعليم أوصت اللجنة المركزية ب «ضرورة إعداد برنامج وطني وعملي للتعريب في قطاع التربية والتعليم العالي والتكوين ضمن المنظور المتكامل لتعريب قطاع الإنتاج والإدارة، ويتم تحقيق ذلك باتخاذ الإجراءات التالية.

ـ الشروع في جعل اللغة الوطنية لغة المكونين في كل الفروع والمستويات لتحقيق الإنسجام بين القرارات السياسات والتطبيقات الميدانية في مجال تعريب التعليم والتكوين والعمل.

ـ إعداد برنامج عملي لتمكين المدرسين في قطاعات التربية والتعليم العالي والتكوين من العمل والتعليم باللغة الوطنية. . .

ـ إعطاء فعالية لدروس اللغة العربية وتعميمها على كل الأقسام العلمية والطبيعية والصيدلية وغيرها وتحويلها من تدريسها كلغة الى تدريس العلوم بها في شكل وحدات ومقررات داخل المنهاج الدراسي. . . واعتبارها مادة أساسية وإجبارية في المراقبة والإختبار، ويسري مفعول هذا القرار على كل المعاهد العليا لمختلف الوزارات والشركات.

ـ القيام بانشاء مركز جامعي للتعريب يقوم أساسا بالتأليف وترجمة الكتب العلمية والجامعية من شتى اللغات ونقلها إلى اللغة العربية. . .».

لقد شهد الموسم الدراسي 80 ـ 1981 إذن تطبيق الاصلاح المعد سنة 1973. وهكذا فعلى صعيد إعادة هيكلة النظام التعليمي وتعريبه تم تعميم المدرسة الاساسية ذات التسع سنوات المقسمة إلى ثلاث مستويات تتألف من ثلاث سنوات يتبع المعلمون خلالها تلامذتهم من بداية كل مستوى إلى نهايته ليعودوا بعد ذلك إلى البداية، وهكذا دواليك. والمدرسة الاساسية معربة بالكامل ولا تدرس فيها اللغة الفرنسية إلا ابتداء من السنة الخامسة كلغة أجنبية فقط، وتضاف لغة أجنبية أخرى إبتداء من السنة الثامنة. ومن المنتظر أن تستكمل المدرسة الاساسية هذه سنواتها التسع في بداية الموسم الدراسي 88 ـ 1989 وبذلك يصبح التعليم الاساسي المرحلة الأولى، بعد الحضانة، في بنية التعليم بالجزائر. ومن الواضح أن المدرسة الاساسية تضم التعليم الابتدائي السابق والتعليم المتوسط أو الاعدادي الذي إختصر الى ثلاث سنوات بدل أربعة.

وينظر الجزائريون إلى المدرسة الاساسية تلك باعتبارها تجسيما لمبدأ «توحيد التعليم»، وصولا إلى توحيد المثقفين الذين كانت تمزقهم ثنائية «معرب» و «مفرنس». وفي هذا الصدد صرح وزير التعليم الجزائري قائلا: «من أهداف المدرسة الاساسية توحيد لغة التعليم، وهذا يعني بالطبع سيادة اللغة الوطنية. وإذا

كانت قد تعايشت في السابق وما تزال لغتان فإن الظروف هي التي فرضت هذا التعايش نتيجة عدم وجود إطارات وقلة التجربة وغيرها من العوامل لكن لا يمكن الاستمرار في هذا التعايش إلى الابد فلابد من خلق تعليم واحد تدرس جميع مواده بلغة واحدة هي اللغة الوطنية. . . وإذا تحدثنا عن التعريب ومكانة اللغة الوطنية واللغات الاجنبية فإن التعريب لا يعني الاستغناء عن اللغات الأجنبية. فالتعريب إذن هو توحيد برامج التعليم التي يتم تدريسها باللغة الوطنية مع تعليم اللغات الاجنبية حسب حاجيات البلاد».

هذا بخصوص المرحلة الاساسية أما بخصوص المرحلة الثانوية فقد شرع في تطبيق الهيكلة الجديدة التي نص عليها الإصلاح، وسبقت الاشارة اليها في الفقرة السابقة، أما بخصوص التعريب فقد تم تعريب المرحلة الاعدادية مع موسم سنة 85 ـ 1986 وبدأ تعريب المرحلة الثانوية بعد ذلك حيث من المنتظر أن يتم تعريبها بحلول سنة 1989 الشيء الذي سيجعل قضية التعريب قضية منتهية على صعيد التعليم الاساسي والتعليم الثانوي.

أما بخصوص التعليم العالي فقد أعيدت هيكلته على أساس «اللامركزية»: وهكذا حولت الكليات الجامعية بمختلف أنواعها إلى معاهد مستقلة (= معهد التاريخ، معهد علم الاجتماع معهد اللغة العربية معهد العلوم القانونية. . . معهد الفيزياء معهد الطب معهد الصيدلة. . . الخ). وهكذدا أصبحت الجامعات الجزائرية (وعددها اليوم 7 علاوة على 17 معهد عالي) عبارة عن عدد من المعاهد المتخصصة المستقلة إداريا وماليا مما جعل إسم «الجامعة» يفقد دلالته المعروفة. هذا من جهة ومن جهة أخرى بدأت عملية تعريب الاقسام المفرنسة في معاهد العلوم الاجتماعية والانسانية، سنة بعد أخرى إبتداء من عام 80 ـ 1981 وتخرج أول فوج معرب من هذه المعاهد بمختلف الجامعات الجزائرية في يونيه 1984. أما معاهد العلوم الدقيقة والتكنولوجيا فما زالت لغة التدريس فيها هي الفرنسية، وقد تقرر تدريس المصطلحات العلمية فيها باللغة العربية وإدخال هذه اللغة كوحدة دراسية على أمل «أن لا يتخرج الطالب سواء كان مهندسا أو طبيبا أو غيره إلا ويكون قادرا على التعبير بكفاءة باللغة العربية في نطاق إختصاصه»، غير أن هذا الامل يبدو أنه

ليس من السهل تحقيقه، فإلى جانب مشكلة تعريب الاساتذة هناك مشكلة الكتب والمراجع التي لا تتوفر باللغة العربية.

كان ذلك عن إعادة هيكلة النظام التعليمي في الجزائر وتعميم تعريبه طبقا لقرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير، أما عن تطور اعداد التلاميذ والطلاب فقد أصبحت المدارس الإبتدائية والثانوية الجزائرية تأوي نحو 5.000.000 تلميذ كما تضم الجامعات والمدارس العليا نحو 200.000 طالب الشيء الذي يعني أن ربع سكان الجزائر تلاميذ وطلبة يدرسون. أما نسبة التمدرس فقد تجاوزت عتبة 80٪ كنسبة عامة، غير أن الفروق بين البنين والبنات وبين الجهات ما زالت كبيرة واسعة لم تتغير كثيرا عما تركناها عليه قبل، وما زال المسؤولون الجزائريون يشتكون من كون مدارس التكوين المهني لا تضم الاعداد المطلوبة والمقررة من التلاميذ. كما أن الجزأرة مازالت لم تتحقق بعد على صعيد التعليم الثانوي. وعلى الرغم من أن المخطط الخماسي 80 ـ 1984 قد أكد على أسبقية تكوين الاطر فقدر حاجيات الجزائر الى أساتذة التعليم الثانوي العام، خلال مدته، ب 13.346 أستاذا لتغطية الحاجات المستجدة وتعويض المتعاونين بحيث لن يبقى منهم إلا 1.339 أستاذا سنة 84 ـ 1985 فإن ما أنجز في هذا المجال كان دون هذا الطموح بكثير. لقد كان هناك في السنة الدراسية 83 ـ 1984 بالمدارس الثانوية 7.188 أستاذا أجنبيا من أصل 16.892 أي بنسبة 43،25٪.

ويبقى المشكل العويص مشكل تشغيل المراهقين الذين ينقطعون عن الدراسة بدون تأهيل وعددهم ينمو سنة بعد أخرى ليصبح مساويا أو يكاد لمجموع التلاميذ الملتحقين بالإبتدائي والثانوي. على أن مشكل التشغيل لم يعد مطروحا فقط بالنسبة لهؤلاء الذين لفظتهم المدارس بل لقد أصبح مطروحا وبحدة بالنسبة للخريجين من الجامعات ومعاهد التعليم العالي، هؤلاء الذين قدر عددهم ما بين 80 ـ 1984 بنحو 43.000 خريج. ويجب أن نضيف إلى ذلك إكتظاظ الجامعات بمختلف فروعها، وقد يكفي أن نشير في هذا الصدد إلى أن المسجلين في التعليم العالي بلغ عددهم 22.671 سنة 84 ـ 1985. إنها بطالة الخريجين التي تعاني منها الجزائر اليوم مثلها في ذلك مثل تونس والمغرب.

وأخيرا لابد من كلمة حول الوضعية الثقافية «الجديدة» التي قد يكون أسفر عنها هذا التطور الهائل الذي عرفه التعليم في الجزائر: هل تحقق الانسجام وتكافؤ الفرص بين صفوف النخبة الجزائرية الجديدة المتعلمة، هل تقلصت الشقة بين «المفرنسين» و «المعربين»؟

لنترك الكلمة لأحد أساتذة علم الاجتماع بجامعة الجزائر الذي كتب يقول (أكتوبر 1987) ما نصه: «. . . إن النتيجة الأولى للتطور الثقافي الكبير الذي عرفته الجزائر المستقلة يبدو للعيان على مستوى التغيير الذي عرفه دور الجامعة من جراء تغيير مكانتها ضمن المجال الثقافي للمجتمع. فبعد أن كانت النواة الاساسية للعمل الثقافي الوطني قبل الاستقلال وفي سنواته الأولى لم تصبح الآن إلا جهازا عاليا للتكوين يحاول قدر الإمكان تحقيق وظيفة إقتصادية واجتماعية أكثر من أي إدعاء آخر في جمع انتلجنسيا البلاد حولها. فمن المفارقات أن الجامعة، من خلال ديمقراطيتها، قد فقدت هيمنتها الثقافية. . . إن فقدان الهيمنة هذا من النتائج غير المنتظرة، حسب رأينا، لسياسة التعريب التي طبقت إبتداء من السبعينات. . . إن نتائج العملية لم تكن كلها إيجابية. فإن كانت قد حطمت إحتكار النموذج الفرنسي المسيطر من منابع إنتشاره إلا أنها لم تكن قادرة على إنتاج منافس، بحيث أن دعاة التعريب كانوا يستلهمون وسائلهم ومثلهم من البلدان العربية التي بقيت هي الأخرى تابعة لمستعمريها السابقين. إن تملك الجامعة للغة العربية قد أدى إلى إنخفاض في المستوى الثقافي لادائها البداغوجي (التربوي)، وأكثر من ذلك فإن الوضع الجديد لم يقض على الصراعات أو حتى يخفف منها، وهي التي كانت موجودة في الفترة الاستعمارية، بين «النخبة التقليدية» المكونة في المدارس والجامعات العربية (الزيتونة في تونس، القرويين في فاس والأزهر بخاصة) و «النخبة العصرية» المكونة في المنظومة التقليدية الفرنسية بكل مستوياتها. بل الأدهى من ذلك أن هذه النزاعات قد تضخمت وانتشرت في القطاعات الاخرى التي كان تعريبها أكثر بطئاً. وهكذا نجد أن القطاعات الاقتصادية، التي مازالت تسير أساسا باللغة الفرنسية، مازالت رافضة للمتخرجين المعربين وبعيدة كل البعد عن تأثير الجامعة. إن هذا الواقع قد أوجد تقسيما يمكن أن يؤدي إلى تقوقع للمجال الثقافي المعتمد على الجامعة بتقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تمثل العلوم الانسانية المعربة والثانية تحتوي على «العلوم الطبيعية»

والمدعوة إلى الإفلات من سيطرة اللغة العربية حتى وإن كان ذلك جزئيا. إذن علوم «وضعية» باللغة الأجنبية وعلوم «معيارية» باللغة العربية. باختصار: مهندسون مفرنسون، وعقائديون مغربون... إن شساعة البعد الذى يفرق المجموعتين، والذي دعم أكثر من خلال الصراعات الفئوية (تقسيم إقتصادي واجتماعي مختلف لكل مجموعة) والسياسة الإيديولوجية (شرعية تقنية للمهندس، واجتماعية للطبيب، وأخلاقية للمؤرخ)، إن هذا البعد إذن قد تواصل أكثر من خلال الحياة العلمية التي قوقعت كل مجموعة في قطاعات معينة (الثقافة والتعليم والإعلام للمجموعة الأولى، والصناعة والفلاحة والهياكل القاعدية للثانية)، إن هذه المؤازرة تمنع، أو على الأقل تعرقل، كل إمكانية للحوار الجدلي، فكل مجموعة تنتشر حسب منطقها الخاص وانطلاقا من مبدأ النفي للآخر، فالمعيارية المتكررة للمجموعة الأولى تتلامس من دون لقاء، اللهم إلا في مواجهة براغماتية الثانية، ربما».

وبعد ألسنا هنا سنة 1987 بصدد التنظير لواقع سبق أن عبر عنه الحدس الشعبي عام 1964 بتلك القولة التي سبق أن أوردناها والتي تقول: «الفرنسية لغة الخبز والعربية لغة الكلام»، إنها الحياة العامة وبنيات المجتمع ومؤسسات الدولة والقطاع الخاص التي لم تعرّب بعد، ليس في الجزائر وحسب بل في بلدان المغرب العربي عموما.

خلاصات وفاق

— 1 —

قمنا في الصفحات الماضية بتحليل السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي: المغرب وتونس والجزائر كلا على حدة، منذ حصولها على استقلالها إلى اليوم. وكما لاحظ القارىء فلم يكن من الممكن دوما تتبع مسار السياسات التعليمية في هذه الأقطار من خلال مخططات التنمية وحدها، فلم تكن قضية التعليم، لا في المغرب ولا في تونس ولا في الجزائر، خاضعة لمتطلبات التنمية وحدها، بل لقد كانت محكومة بعدة عوامل خارجة عن اهتمام المخططات التنموية ومقتضياتها، ولذلك كانت الإختيارات والقرارات في ميدان التعليم تتبنى وتتخذ خارج نصوص المخططات في الغالب. وباستثناء المغرب الذي انطلق فيه أول تخطيط عام للتعليم بعد الإستقلال ضمن المخطط الخماسي الأول (60ـ1964) والذي بقيت فيه المخططات اللاحقة مشدودة، بصورة ما، إلى اختيارات ذلك المخطط، مما جعل في الإمكان تحقيب مسار السياسة التعليمية في المغرب بناء على فترات مخططات التنمية تلك، فإن السياسة التعليمية في كل من تونس والجزائر كان يخطط لها خارج المخططات الاقتصادية والاجتماعية، ولم تكن هذه تتناول من قضية التعليم الا التطبيقات الكمية، من تحديد النفقات ورسم التوقعات.

هذا من جهة ومن جهة أخرى لم يكن من الممكن القيام من أول وهلة بدراسة السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي دراسة تركيبية مقارنة، بحيث يتناول التحليل المسألة الواحدة في الأقطار الثلاثة في سياق واحد. ذلك لأنه على الرغم من وحدة المشاكل التي جعلت أنواعا معينة من الحلول مفروضة أو منشودة فإن تجربة كل قطر من أقطار المغرب العربي كانت، وما تزال، تجربة مستقلة بنفسها تخضع لمعطيات متشابهة فعلا ولكن تنفرد كل منها بخصوصية مهيمنة هي التي تعطي لكل قضية معناها ولكل قرار أبعاده وخلفياته. ولا شك أن القارىء قد أدرك ذلك من خلال

هذه الدراسة: فالسياق الذي سارت فيه التجربة المغربية في مجال التعليم يختلف عن ذلك الذي تحركت فيه السياسة التعليمية في كل من تونس والجزائر، كما أن التجربة الجزائرية بدورها تختلف عن تجربة تونس بمقدار اختلافها عن تجربة المغرب.

غير أن هذه الخصوصيات، إذا كانت تفرض نفسها في سياق تحليل مفصل يعتمد جانب التطور - أي التاريخ - كمنطلق ومنظور، في دراسة هذه التجربة أو تلك فإنه لاشيء يمنع، تكملة للبحث وجلاء للصورة وتحديدا للآفاق، من القيام بمحاولة تركيبية تعتمد المقارنة بين السياقات المختلفة التي طرحت فيها نفس القضايا، وبالتالي بين التطبيقات والنتائج. والمقارنة، كما هو معروف، لا تعني «المفاضلة» ولذلك فنحن عندما نقارن بين الكيفية التي عولجت بها هذه القضية أو تلك في كل واحد من أقطار المغرب العربي الثلاثة، أو بين النتائج التي أسفرت عنها تلك المعالجة، متعاملين معها تعاملا نقديا، فإننا لا نقصد من ذلك تفضيل هذه الطريقة أو تلك ولا الإعلاء من شأن هذه النتيجة أو تلك. وبالمثل فنحن عندما نبرز الظروف الموضوعية التي تحكمت في هذا المسار أو ذاك، لا نهدف من ذلك تبرير سياسة معينة ولا المنافحة عنها، وإنما نرمي من كل ذلك إلى هدف واحد لاغير، هو اكتساب أكثر ما يمكن من وضوح الرؤية للقضايا المطروحة.

بعد تسجيل هذه البيانات التي ربما كانت ضرورية لتجنب كل سوء تفاهم مع القارىء ننتقل الآن الى تقديم خلاصات نعتمد فيها المقارنة، عن تجارب أقطار المغرب العربي، في الميدان الذي يهمنا هنا، ميدان التعليم وسنحاول في هذه الخلاصات أن نتناول بالتحليل والمقارنة العوامل التي تحكمت في السياسات التعليمية بأقطار المغرب العربي من جهة والنتائج المحصل عليها من جهة ثانية، لنحاول على ضوء ذلك كله استكشاف الآفاق المستقبلية الممكنة.

— 2 —

خضعت السياسات التعليمية في أقطار المغرب العرب منذ استقلالها الى اليوم لعدة محددات أهمها ما يلي:

1) التركة الإستعمارية.

2) اختيارات الدولة وسياستها العامة.

3) الضغط الشعبي.

4) الإمكانيات المادية والزيادة الديموغرافية.

5) حاجات التنمية والتبعية لـ «المركز».

وإذا كان هذا الترتيب لا يعبر بالضرورة عن الوزن الذي مارسه كل واحد من هذه المحددات فإنه مع ذلك ترتيب مبرر، فيما نعتقد، خصوصا إذا ربطنا القرارات بالظروف التي اتخذت فيها وبالعوامل التي كان لها دور حاسم في اتخاذها.

1 ـ ورثت أقطار المغرب العربي، كما رأينا، تركة إستعمارية ثقيلة في ميدان التعليم حددت بصورة مباشرة أهداف ومبادىء السياسة التعليمية فيها بعد الإستقلال، كما كان لها مفعول قوي ـ ولو غير مباشر ـ في الإختيارات والقرارات. وإذا أردنا تصنيف التركة الإستعمارية تصنيفا عاما أمكن القول أنها كانت قسمان: البنيات والهياكل التعليمية التي غرسها الإستعمار في جسم المجتمع من جهة، والرؤى والتصورات التي غرسها الإستعمار نفسه في النخبة المثقفة التي أوجدها نظامه التعليمي في كل قطر. وكما لابد أن يكون القارىء قد لاحظ ذلك من خلال الصفحات السابقة فإن مفعول هذه التركة الإستعمارية بقسميها كان يختلف من قطر لآخر باختلاف المدة الزمنية التي قضاها تحت الحكم الإستعماري من جهة ونوع البنيات الثقافية والتعليمية الوطنية التي كانت قائمة فيه قبل الإحتلال من جهة أخرى.

وهكذا فالمغرب الذي لم تدم فيه الحماية الفرنسية سوى 44 عاما (1912ـ1956) والذي حافظ قبل فرض الحماية عليه على استقلاله وعزلته وعلى بنياته الثقافية والتعليمية الأصلية، بعيدا عن كل تحديث منقول من الغرب، كانت وطأة التركة الإستعمارية فيه، سواء على مستوى البنيات والهياكل المادية أو على مستوى البنيات الفكرية، أخف نسبيا مما كانت عليه التركة التي عانت منها كل من. من تونس والجزائر. ففي تونس التي دامت فيها الحماية الفرنسية 75 عاما (1881ـ1956) والتي ركب فيها الحماية الفرنسية مشروع خير الدين «التونسي» لتكوين نخبة مثقفة ثقافة حديثة، فحولته لصالحها ووظفته في استراتيجيتها القائمة في البداية على حكم تونس من «أعلى» الى «أسفل» مكرسة في النخبة المثقفة (= الأعلى) نوعا من الانفصام في الشخصية الثقافية، في تونس إذن كان ثقل التركة الإستعمارية

فيها أشد وأقوى ليس فقط على مستوى النظام التعليمي بل أيضا وبصورة خاصة على مستوى «النظام الفكري» الذي كرسه الاستعمار. أما في الجزائر التي عانت من استعمار استيطاني الحاقي لمدة 132 سنة (1830ـ1962) كان يعمل بدون هوادة على تحطيم شخصيتها والقضاء على مقوماتها الوطنية فإن مفعول ثقل التركة الإستعمارية فيها كان أشد توغلا وتأثيرا على الصعيدين معا، صعيد نظام التعليم وصعيد نظام الفكر.

وكما تناسب ثقل التركة الاستعمارية تناسبا طرديا مع الزمن ومع نوع الاستعمار وطريقة تعامله مع الشخصية الوطنية اختلف مفعولها من قطر آخر باختلاف وضعية البنيات الثقافية التي كانت قائمة في هذا القطر قبل الإحتلال وأثناءه. فالجزائر التي لم تكن تتوافر على مركز علمي ثقافي ديني في وزن القرويين والزيتونة، والتي كان التعليم فيها، قبل الاحتلال، رغم انتشاره الواسع عبر الكتاتيب والزوايا، لا يتمحور حول مؤسسة دينية ثقافية ذات سلطة وإشعاع تقوم برد الفعل والمقاومة ويتعبأ الشعب حولها بوصفها رمزا للإستمرارية الوطنية، ان الجزائر التي كانت هذه حالها قد وجدت نفسها عند الاستقلال أمام صنفين من النخبة المسيرة: نخبة مفرنسة تماما، لغة وفكرا وسلوكا تولت تسيير الهياكل والمؤسسات وكل أجهزة «الدولة الحديثة» التي غرستها فرنسا في الجزائر، ونخبة معربة، قد لا يجهل كثير من أفرادها اللغة الفرنسية ولا الثقافة الأوروبية ولكنها مشدودة الى مقومات الشخصية الوطنيةالجزائرية وعلى رأسها اللغة العربية والتراث العربي الإسلامي.

وكما رأينا خلال تحليلنا للتجربة الجزائرية ـ وبأقلام كتاب جزائريين ـ فإنه لا الثورة التحريرية التي دامت ثماني سنوات والتي ضمت بين صفوفها معظم عناصر النخبتين معا، ولا الدولة/الثورة، دولة الحزب الوحيد حزب جبهة التحرير الجزائرية، لا أحد منها لا الثورة ولا دولتها استطاع أن يتجاوز ثنائية «المفرنس» و«المعرب» ولا التخفيف من حدة تناقضهما، بل لقد بقيت السياسة التعليمية في الجزائر، رغم وضوحها على صعيد الإختيارت والقرارات، تعاني من صراع طرفي هذه الثنائية في مجال التطبيق. واذن فليس من قبيل الصدفة أن تظل السياسة التعليمية في الجزائر مرتبكة لمدى عشر سنوات (1962ـ1973) في موضوع التعريب وأن يظل المشروع الذي تبلور عام 1973 والذي أعدته وزارة التعليم وناقشه مجلس

الثورة معلقا لمدة ثلاث سنوات قبل أن يصدر على صيغة مراسيم حكومية وأن تظل هذه المراسيم بعد صدورها (1976) تنتظر التطبيق أربع سنوات أخرى (1980). صحيح أن المسيرة التعليمية في الجزائر لم تتوقف بل حققت بالعكس من ذلك نتائج بالغة الأهمية على صعيد الكم، ولكن المرء لا يملك الا أن يلاحظ أن ذلك تم على حساب الكيف، وان انخفاض مستوى التعليم في الجزائر ـ وهذا موضوع سنعود إليه ـ كان يرجع، أولا وقبل كل شيء، الى عدم الحسم في إحدى القضايا الأساسية في السياسة التعليمية في المغرب العربي قضية «التعريب».

وكما تأثرت السياسة التعليمية في الجزائر من غياب مؤسسة علمية في وزن الزيتونة والقرويين تأثرت السياسة التعليمية في كل من تونس والمغرب بنوع من العلاقة التي كانت قائمة بين الحركة الوطنية التحديثية والمؤسسة التعليمية التقليدية، في كل منهما. ففي تونس حيث قامت حركة التحديث خارج الزيتونة وعلى هامشها (المدرسة الصادقية ـ الجمعية الخلدونية) بقي الزيتونيون يناضلون من أجل الإعتراف لهم بمكانتهم فخاضوا صراعا متواصلا على مدى نصف قرن مع النخبة العصرية المستأثرة بـ «شرف المعارضة ومزايا الحكم» من خلال استرتيجيتها القائمة على المطالبة بـ «المشاركة» والإصلاح، صراعا اكتسى أبعادا سياسية قبيل الاستقلال وخلال السنوات الأولى منه مما كان له أثر مباشر على السياسة التعليمية لدولة حزب الدستور الجديد الذي قاد الحركة الوطنية بنخبة مسيرة تنتمي الى «المدرسيين» خصوم «الزيتونيين». هنا كان الهاجس الأساسي للنخبة المسيرة هو «توحيد التعليم» الذي كان يعني تصفية الزيتونة. أما «التعريب»، فلم تكن تتحمس له هذه النخبة أولا لتغلغل الإزدواجية الثقافية في نظامها الفكري ـ إلى درجة الإستلاب لدى بعض الأفراد ـ وثانيا لأن «التعريب» يعني من الناحية العملية تقاسم المناصب ومراكز التسيير مع «المعربين» أصلا، أعني الزيتونيين. ومن هنا بقيت قضية التعريب في تونس معلقة مؤجلة وما تزال كذلك.

أما في المغرب الذي خرجت فيه الحركة الوطنية السياسية من جوف القرويين بإيديولوجية «سلفية جديدة» تتبنى قضية التحديث وتعمل من أجله في إطار الكفاح من أجل الاستقلال وداخل حلف وطني ضم النخبة المثقفة التقليدية والعصرية معا الى جانب الملك محمد الخامس، أما في المغرب حيث عملت سلطات الحماية على

تصفية القرويين أو على الأقل شل نشاطها من خلال قمعها للعناصر الوطنية فيها من أساتذة وطلاب مما جعل علماءها يتحولون الى «زعماء» للحركة الوطنية واما إلى متعاونين مع الفرنسيين، ودفع بطلابها، وطلاب رديفتها كلية ابن يوسف بمراكش الى الإنخراط في العمل الوطني السياسي أولا ثم في العمل المسلح بعد ذلك، أما في المغرب الذي عرف هذه الوضعية الخاصة ـ وضعية الحلف الوطني في إطار من التوازنات لا مجال لشرحها هنا ـ فإن الصراع بين النخبتين العصرية والتقليدية فيه، بعد الاستقلال، ظل صامتا تخفف منه التسويات والترضيات واعتراف كل طرف بحق الأطراف الأخرى في الوجود وفي المشاركة في القرار لأن الجميع ـ على الأقل في أوائل الإستقلال ـ كان يشعر أن لغيره من الشرعية بقدر ما له هو نفسه. وإذا أضفنا الى ذلك أن أعضاء النخبة العصرية لم يكونوا يعانون، جميعا، من «الفرنسة» التامة بل كان جلهم على صلة ما باللغة العربية والتراث العربي الإسلامي، أدركنا كيف أن الصراع حول السياسة التعليمية لم يكن صراعا بين «معربين» و«مفرنسين» وإنما كان جزءا من صراع أعمق أشمل، هو الصراع من أجل الإختيارات العامة الاقتصادية والسياسية.

2 ـ وهنا ننتقل الى ثاني العوامل المحددة للسياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي، نقصد بذلك اختيارات الدولة وسياستها العامة. هنا يمكن القول إجمالا أن الدولة في أقطار المغرب العربي الثلاثة لم تكن حرة في اتخاذ أي موقف تشاء من قضية التعليم. ذلك أن هذه القضية كانت إحدى القضايا الرئيسية التي تمحور حولها النضال الوطني على عهد الإستعمار، وبالتالي فقد ورثتها دولة الإستقلال بوصفها قضية وطنية أولا وقبل كل شيء... وإذن فالقضية لم تكن قابلة لا للمناقشة ولا للتسويف والتأجيل. إن فتح المدارس لجميع أبناء الشعب كان أحد الوعود الرئيسية التي قدمتها الحركة الوطنية في الأقطار الثلاثة للجماهير الشعبية أيام الكفاح من أجل الإستقلال وذلك إلى درجة أن أول ما كان يتبادر الى أذهان الجماهير من معاني الاستقلال كان دخول الأبناء والبنات الى المدارس، المدارس الوطنية التي تفتحها دولة الاستقلال، دولة الحركة الوطنية. وإذن فلم يكن في مستطاع هذه الدولة، خصوصا في الأيام الأولى من الإستقلال، أن تختار شيئا آخر غير العمل على تمكين أبناء الشعب من المقاعد في مدارس وطنية تحل محل المدارس التي أنشأتها دولة

الاستعمار. ومن هنا كانت المبادىء الأربعة التي رأينا حكومات المغرب العربي تتبناها كأساس لسياستها التعليمية، من تعميم وتعريب وتكوين... الخ، مبادىء ملزمة تحظى بـ «الإجماع الوطني». وهكذا فإذا كانت «اللجنة الملكية لإصلاح التعليم» بالمغرب هي أول من أعلن سنة 1957 عن هذه المبادىء كأساس لسياسة التعليم بالمغرب فإن الإعلان عنها في تونس بعد ذلك بسنة (1958)، في المخطط العشاري للتعليم، ثم الإعلان عنها بالجزائر سنة 1962، لا يعني أن أحد بلدان المغرب العربي قد تأثر في تحديد مبادىء سياسته التعليمية بالبلد الآخر، بل ان ذلك انما جاء تعبيرا عن اختيار وطني لم يكن من الممكن اختيار شيء آخر غيره. إن تعميم التعليم وتعريبه وتوحيده ومغربته ـ أو تونسته أو جزأرته ـ اختيارات كانت تفرض نفسها لأنها كانت تشكل وحدها البديل الوطني لنظام التعليم الذي خلفته فرنسا في هذه الأقطار.

تبقى بعد ذلك كيفية تطبيق هذه الإختيارات الوطنية. وفي هذا المجال كان لنظام الدولة وسياستها العامة دورهما في تقديم أو تأخير هذا المبدأ أو ذلك وإعطائه هذا المعنى أو ذاك. ومن الطبيعي أن تصبح الدولة أكثر حرية في التصرف في كيفية التطبيق لهذه المبادىء كلما تقادم العهد بالاستقلال.

وهكذا فالمغرب الذي حصل على استقلاله بفضل نضال قاده حلف وطني ضم القوى الوطنية الحزبية والملك لم يكن من الممكن أن يتحول النظام فيه الى «حزب وحيد حاكم» لأن هذا «الحزب الوحيد» سيكون اما «حزب الملك» ضدا على الحركة الوطنية التي انتزعت الشرعية بنضالها وانخراط أوسع الجماهير في صفوفها، واما «حزب الحركة الوطنية» ضد الملك الذي اكتسب من خلال الإنخراط في العمل الوطني من أجل الإستقلال الشرعية النضالية الى جانب وجوده التاريخي، ولم يكن من الممكن أن يغامر أحد الطرفين فيقصي الآخر، لأن ذلك كان سيؤدي الى الإخلال بالتوازن الوطني الذي كان الجميع يعلم ويقدر المخاطر التي ستترتب عن ذلك. ومن هنا التعددية الحزبية التي فرضت وتفرض نفسها في المغرب كاختيار لا محيد عنه، ومن هنا أيضا ذلك الهامش من «الحرية» في مجال التعبير والتنظيم النقابي والسياسي والثقافي، الذي ظل يطبع الوضع في المغرب، منذ الإستقلال، حتى في أشد الفترات فيه تأزما. ومن هنا كذلك تداول قضية التعليم بين الحكومة والمعارضة، وتغير

السياسة التعليمية ـ أعني الناحية التطبيقية ـ بتغير الحكومات. إن هذا يعني أن مسؤولية التقاعس أو المماطلة في تنفيذ مبدإ من المبادىء الأربعة أو التراجع فيه كانت تلقى ـ بحق أو بغير حق ـ على هذه الحكومة أو تلك، على هذا الوزير أو ذاك المدير. وهذا مكن المسؤولين من فك الحصار عنهم وتخفيف الضغط الشعبي عليهم والتعامل بالتالي مع قضية التعليم كغيرها من القضايا تعاملا سياسيا خاضعا للحسابات.

أما في تونس والجزائر حيث قامت دولة الإستقلال فيهما على «الحزب الوحيد الحاكم» فلم يكن هناك مجال للتناور السياسي: فالحكومة والحزب، وبالتالي دولة الرئيس، مسؤولية مباشرة عن كل تقاعس أو تأخير في تمكين جميع أبناء الشعب من المقاعد في المدارس. وهذا ما جعل حركة التمدرس فيهما تتم بواتئر عالية وبدون انقطاع. وقد قبل المسؤولون ـ في الجزائر خاصة ـ أن يكون ذلك على حساب المستوى كما رأينا لأنه لم يكن أمامهم خيار آخر. أما في المغرب الذي كان قد سبقهما في أوائل الاستقلال إلى تسجيل نسب أعلى في مجال التمدرس فقد أمكن فيه التراجع والمماطلة ثم سلوك سياسة «تقليص التعليم من القاعدة» عندما تمكن اليمين فيه المتحالف مع أصحاب المصالح من إسقاط «الحكومة الشعبية» ـ هكذا كانت تسمى ـ (1958ـ1960) وفرض اختيار «الواقعية الليبرالية» محل اختيار «التدابير التقدمية» ـ هكذا كانت تسمى القرارات ذات الطابع الإشتراكي يومئذ.

وكما كان مبدأ «التعميم»، أو الدمقرطة، خاضعا لشكل نظام الدولة وسياستها العامة كان مبدأ «التعريب» خاضعا كذلك لنوع «السياسة العربية» للدولة المعنية. وهكذا فالمغرب الذي كان قد اتخذ من التوجه العربي أحد الاختيارات الأساسية خلال النضال من أجل الإستقلال، هذا التوجه الذي تعزز وتوطد بوقوف مصر والعراق الى جانب قضية استقلاله في الأمم المتحدة ثم وقوف جمال عبد الناصر مع كفاحه التحرير بعد ذلك، المغرب الذي لم تتورط فيه أية جهة مع أية جهة عربية ضد الحكم القائم فيه ولا تورطت أية دولة عربية مع أية قوة داخلية فيه، إن المغرب إذن لم يكن يرى في الإرتباط بالعروبة ما يهدد أي شيء فيه.

وهكذا تعاملت الحكومة المغربية بثقة واطمئنان مع البعثات التعليمية الرسمية المصرية والسورية والعراقية في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات واستفادت منها في

سد الفراغ في الثانويات المعربة التي كانت امتدادا للمدارس الإبتدائية الوطنية الحرة التي أنشأتها الحركة الوطنية، كما استفاد المغرب كذلك من المعهد المصري والمعهد العراقي، وكانا ثانويتين، واستفاد أكثر من الأساتذة الجامعيين العرب الذين أطروا منذ أواخر الخمسينات الأقسام المعربة في كل من كلية آلاداب وكلية الحقوق... كل ذلك مضافا إلى الإمكانيات المغربية الذاتية (خريجو القرويين القدامى وخريجو الجامعات العربية، جامعة القاهرة وجامعة دمشق بصورة خاصة) جعل حركة التعريب في المغرب تشق طريقها بدون صراع. نعم لقد بقيت الرياضيات والعلوم في المدارس الإبتدائية والثانوية تدرس بالفرنسية إلى وقت قريب (بعد أن تم تعريب الإبتدائي في أواسط السبعينات سيتم تعريب المواد العلمية في الثانوي بعد سنتين) وبقيت كلية العلوم والمعاهد العلمية العليا، وما تزال، تدرس الرياضيات والعلوم بمختلف فروعها باللغة الفرنسية وليس من المحتمل أن تعرب في المستقبل القريب، ولكن ذلك لا ينبغي أن يحجب عنا حقيقة ساطعة وهي أن حضور اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية في المغرب حضور قوي ووطيد بحيث يمكن القول أن قضية التعريب اليوم، في هذه البلاد، هي مسألة قرار لا غير، فلو أن المسؤولين اتخذوا قرارا بالتعريب الفوري للحياة العامة من إدارات وشركات وغيرها، وللتعليم العالي أيضا، لنجحت العملية بنسبة لا تقل عن 80٪ في السنة الأولى. أما لماذا لا يصدر المسؤولون مثل هذا القرار فتلك مسألة أخرى.

هذا عن قضية التعريب ونوع ارتباطها بالسياسة العامة لدولة المغرب. أما في تونس والجزائر فالأمر يختلف: إن الصراع بين «المعربين» و«المفرنسين» قد انتهى في تونس، قبل الاستقلال بسنوات، إلى صراع سياسي عنيف وحاد بين الزيتونيين المشدودين الى العروبة والإسلام وبين قيادة حزب الدستور الجديد متزعم الحركة الوطنية، تلك القيادة التي كان معظم أفرادها من «الصادقيين» المزدوجين وعلى رأسهم الحبيب بورقيبة. وقد اكتسى هذا الصراع بُعْدَ العُنْفِ المسلح حينما انحاز صالح بن يوسف، منافس بورقيبة على الزعامة داخل حزب الدستور الجديد، الى التيار القومي العربي بزعامة جمال عبد الناصر، وانحاز إليه، نتيجة لذلك الزيتونيون عموما ضدا على بورقيبة واتجاهه الغربي. لقد كان رد فعل النخبة المفرنسة بزعامة بورقيبة هو الاعراض عن «المشرق» والاتجاه الكلي الى الغرب، وبالتالي تصفية

التعليم الزيتوني و«توحيد التعليم» في إطار الإزدواجية. وهكذا اقترن «التعريب» هناك بارتباط سياسي غير مرغوب فيه من طرف الحكم بينما ارتبطت الإزدواجية باختيار الإتجاه نحو فرنسا والغرب اختيارا صريحا معلنا. ولم يتغير الموقف قليلا الا عندما أصبح محمد المزالي، وهو من المعربين أصلا، وزيرا أولا وخليفة لبورقيبة، علما بأنه لم يوضع في هذا المنصب الا لأن تونس كانت آنذاك (أواخر السبعينات) في حاجة الى مساعدة الدول العربية النفطية، فاجتمعت الميول العربية التي يحملها المزالي والحاجة الاقتصادية الى المشرق العربي، وشرع في تعريب التعليم الإبتدائي، أي تدريس الرياضيات والعلوم فيه بالعربية بدل الفرنسية. ولكن بما أن العملية تمت بدون ارتياح النخبة المفرنسة وعلى مضض فلقد كان مصيرها الإجهاض في أدق مراحلها، مرحلة الانتقال بالتعريب من الابتدائي الى الثانوي. لقد شنت حملة ضد تعريب الثانوي بدعوى عدم الاستعداد، وعندما تمت الاطاحة بمحمد المزالي تم التراجع عن التعريب وعادت الفرنسية بكامل ثقلها الى المرحلة الإبتدائية.

وتعرض التعريب في الجزائر لمقاومة متواصلة: فبعد أن تم تعريب السنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية في الأعوام الأولى من الإستقلال في إطار سياسة «جماهيرية التعليم» التي كانت تسابق الزمن من أجل تحقيق التمدرس الكامل على المستوى الإبتدائي، الشيء الذي كان قد أدى الى انخفاض مريع في مستوى التعليم، شن «المفرنسون» حملة ضارية ضد التعريب بدعوى أنه السبب في انهيار المستوى كما حُمِّلَ المعلمون والأساتذة «الشرقيون» مسؤولية ذلك، فكانت النتيجة أن توقفت عملية التعريب العمودي (سنة بعد أخرى) واستبدل به التعريب «النقطي»، أي فتح فصول معربة على المستوى الابتدائي والثانوي في جميع الجهات، الشيء الذي كرس ثنائية خطيرة في نظام التعليم بالجزائر كانت لها نتائج وخيمة سنتطرق إليها بعد قليل. وهكذا يبدو «التعريب النقطي»، اذا أردنا قراءته على ضوء الصراع الذي تم خلاله، يبدو وكأنه حل وسط وفق مبدأ «لكم دينكم ولي ديني» (= للمعربين تعليمهم المعرب وللمفرنسين تعليمهم المفرنس).

لعل هذه الأمثلة كافية للتدليل على أن القرارات الخاصة بتطبيق المبادىء التي حظيت بـ «الاجماع»، كمبادىء مؤسسة للسياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي،

لم تكن دائما قرارات بريئة بل كانت واقعة دوما تحت تأثير معطيات الوضع السياسي العام وصراعاته في كل قطر.

3 ـ غير أن الدولة في أقطار المغرب العربي لم تكن وحدها في الميدان: فإلى جانب اختياراتها العامة وصراعات النخبة المسيرة كان هناك أيضا الضغط الشعبي الذي مارس هو الآخر دور العامل المحدد للسياسة التعليمية في فترات غير قليلة. ففي السنوات الأولى من الإستقلال دأبت الجماهير الشعبية على محاصرة المدارس في المغرب طلبا لتسجيل الأبناء، مما اضطرت معه الدولة الى قبول أعداد كبيرة تفوق طاقة المدارس والمدرسين. ولم تتخلص الدولة من هذا الضغط الشعبي الهائل، حينما قبلت ما يزيد عن 600.000 طفل جديد في المدارس في مدى ثلاث أو أربع سنوات، بل لقد اضطرت الى إسناد عملية التسجيل في المدارس الى مكاتب السلطة المحلية التابعة لوزارة الداخلية التي قامت بـ «تنظيم» عملية التسجيل في المدارس ريثما يتم الاستعداد لقبول جميع الأطفال البالغين سن الدراسة خلال مدة المخطط الخماسي الأول، الشيء الذي لم يحصل نتيجة التغيير السياسي الذي حصل... وعرفت كل من تونس والجزائر أنواعا من هذا الضغط الشعبي لا حاجة الى استعراضها هنا. وإذن فاتجاه الحكومات في دول المغرب العربي الى تعميم التعليم لم يكن نابعا من اختيارها وحسب ـ فالإمكانيات المتوافرة آنذاك على صعيد المدارس والمدرسين لم تكن تشجع على اتخاذ مثل هذا القرار، وإنما كان أيضا، وبصورة أساسية، نتيجة للضغط الشعبي الذي لم يكن من الممكن التخلص منه بالاعتراف بالعجز الموضوعي.

ولم يقتصر تأثير الضغط الشعبي على السنوات الأولى من الإستقلال، بل لقد استمر ومازال، يمارس تأثيره بصور مختلفة. ففي المغرب حيث التعددية الحزبية والنقابية كانت الحكومات دوما هدفا لانتقادات، شديدة وعنيفة أحيانا، كلما ظهر على الساحة التعليمية ما يثير ذلك. ليس هذا وحسب بل لقد ترسخ، منذ أوائل الاستقلال، تقليد يقضي بأن تطرح الحكومة أي تغيير في السياسة التعليمية أو النظم التربوية القائمة لـ «الاستشارة» قبل الاقدام على تنفيذه. وقد اكتست الاستشارات في غالب الأحيان شكل مناظرات تعقد لعدة أيام يشارك فيها ممثلو الحكومة والأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب في حوار غالبا ما تحوله المعارضة الى محاكمة عامة

لسياسة الحكومة في ميدان التعليم، فتنتهي المناظرة برفض المقترحات الحكومية أو بتعليقها (ولم يحدث قط أن تمت الموافقة عليها). ويحدث الشيء نفسه عندما تلجأ الحكومة الى البرلمان وتطرح مشروعا «إصلاح» التعليم (الشيء الذي يعني دائما محاولة التراجع عن المكتسبات. . .)، هنا أيضا تؤلف لجنة موسعة تنقلب الى نوع من «المناظرة» وتنتهي في الغالب الى مثل ما تنتهي اليه المناظرات دائما: الرفض. ومع أن الحكومة تلجأ بعد ذلك الى تطبيق جزئي، وبالتدريج لما كانت تريد انتزاع الموافقة عليه من ممثلي الرأي العام الوطني فإن «رقابة» الرأي العام تبقى مع ذلك ذات مفعول، وعندما تلجأ الحكومة الى اتخاذ قرارات بشكل منفرد فإن النتيجة في الغالب تكون ردود فعل عنيفة من التلاميذ والطلاب والنقابات كثيرا ما تنتهي الى مظاهرات عنيفة و«حوادث شغب» تدميرية دموية تهز كيان الحكومة. . .

أما في تونس والجزائر حيث «الحزب الوحيد الحاكم» فإن الضغط الشعبي، يمارس بكيفية أو بأخرى على أجهزة الحزب وداخلها. وفي هذه الحالة يكتسي الصراع، لا صورة صراع بين الحكومة والقوى الوطنية المعارضة، بل شكل صراع بين الأجهزة: أجهزة الدولة التي تسيطر عليها في الغالب الفئة المفرنسة من الطبقة المسيرة وأجهزة الحزب التي تتولى الإشراف عليها، في الغالب، الفئة المعربة. هذا ما يفسر كون كثير من القرارات التي تتخذها أجهزة الحزب «المسؤولة» لا تجد طريقها للتطبيق عندما يتوقف ذلك على أجهزة الدولة. وبالمثل فكثير من قرارات اجهزة الدولة تتجاهل داخل الحزب، وقد تنقلت الأمور أحيانا فتنقلب من دائرة الصراع «الخفي» بين الحزب والدولة وتطرح على الصحافة أو ينزل بها الطلاب الى الشوارع، وحينئذ يقع الحسم ـ تحت ضغط الشارع ـ فيما كانوا فيه يختلفون: وكمثال على ذلك نشير الى الصراع الذي ظل محتدما داخل أجهزة الحزب والدولة في الجزائر حول مشروع إصلاح التعليم المعلن عنه سنة 1973 والذي لم يبدأ العمل به الا بعد القرارات الحاسمة التي أصدرتها جبهة التحرير الوطنية الجزائرية، تلك القرارات التي ربما يرجع الفضل في طابعها الواضح والحاسم الى المظاهرات التي قام بها الطلاب المعربون في الجامعات الجزائرية في نفس الشهر ونفس السنة، وكأنها جاءت لتمارس ما هو ضروري من «الضغط الشعبي» لاتخاذ قرارات من ذلك النوع.

4 ـ وكما هو الشأن في مناطق أخرى من العالم خضعت السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي للإمكانيات المادية وضغط الزيادة الديمغرافية المرتفعة. وإنما جمعنا هنا بين هذين العنصرين من أجل التركيز على العلاقة القائمة بينهما في مجال التعليم. ذلك أن المجهودات التي كانت ولا تزال تبذلها دون المغرب العربي من أجل تعميم التعليم تبتلع الزيادة الديمغرافية قسما كبيرا منها، بل لقد ظهر، أحيانا كثيرة، حتى في الجزائر ـ دولة الغاز والبترول ـ التي أنفقت بسخاء على التعليم، وكأن جميع مجهودات الدولة تبتلعها الزيادة الديمغرافية. وهكذا فبعد أن كانت السلطات الجزائرية تأمل سنة 1964 أن تحقق التمدرس الكامل للأطفال البالغين سن الدراسة في مدى ثماني سنوات (1972) مخصصة لذلك مبالغ ضخمة من الميزانية، صارت نفس السلطات، بعد مضي ثلاث سنوات ترى أملها ذاك يبتعد الى حدود 1978، وما أن اقتربت هذه السنة حتى ابتعد ذلك الأمل مرة أخرى، وما زالت الجزائر ونحن في 1988 لم تحقق بعد التمدرس الكامل بنسبة 100٪ بل مازالت النسبة في حدود 80٪، علما بأنها سبق لها أن ارتفعت ثم انخفضت...

ونفس الشيء نجده في تونس، فقد حدث، كما رأينا، أن انخفضت نسبة التمدرس في أوائل السبعينات بدل أن ترتفع، وذلك عندما «اكتشف» الرئيس بورقيبة «فشل تعاونيات بن صالح» وما يترتب عن ذلك من أزمة اقتصادية، وأيضا عندما تبين للمسؤولين التونسيين أن سوق الشغل في فرنسا لم تعد قادرة على استيعاب مزيد من العمال التونسيين «المتعلمين». وكنا قد أشرنا عند تحليلنا للسياسة التعليمية في تونس الى مشروع الاصلاح الذي هيأه الخبير الفرنسي دبييس والذي لوح بإمكانية «تصدير» مائة ألف عامل تونسي سنويا من الشباب المتعلم اذا عملت الحكومة التونسية على تعميم التعليم مع الإبقاء عليه مزدوجا غير معرب. ولابد من التذكير أيضا باقتراح وزير التعليم العالي والبحث العلمي سابقا بتونس السيد عبد العزيز بن ضياء الذي لم ير حلا لمشكلة نفقات التعليم التي تكلف تونس 30٪ من ميزانيتها العامة سوى «مصارحة المواطنين» بأن الحكومة ستصبح عاجزة عن مواصلة الانفاق على التعليم بمثل هذه الوتائر وانه أصبح «من الضروري» أن يساهم «كل مواطن حسب مداخيله» في تغطية نفقات التعليم.

أما في المغرب الذي لم يستطع حتى آلآن تعميم التمدرس حتى على الاطفال الجدد الذين يبلغون سبع سنوات كل سنة، فإنه على الرغم من أن ذلك يرجع أصلا إلى مخاوف واختيارات معينة، فلقد كان للإمكانيات المادية دور كبير في تحديد السياسة العامة للدولة في هذا الميدان. وهكذا ففي أواخر الخمسينات عندما كان سكان المغرب في حدود عشرة ملايين نسمة وكان الأطفال الذين يبلغون سنويا سن الدراسة لا يتجاوز عددهم خمسين ألف طفل، وكان المغرب بالاضافة الى ذلك يصدر المواد الغذائية بفضلا عن تحقيق اكتفائه الذاتي فيها كان الطموح إلى تحقيق تمدرس كامل بنسبة 100٪ في مدى خمس سنوات يبدو أمرا ممكنا تماما، ماديا وبشريا، وهذا ما خطط له المخطط الخماسي الأول 60ـ1964. ولكن عندما وقع التخلي عن المضمون «الوطني الشعبي التقدمي» لهذا المخطط كما سبقت الإشارة إلى ذلك وطرح اختيار آخر تحت شعار «الواقعية الليبرالية «وبدأ النزيف الإقتصادي يشتد ويتعمق... حينذاك أخذت الحكومة تبرر تماطلها في رفع نسبة التمدرس بعدم كفاية الوسائل المادية. وعندما حصل «الانفجار التعليمي» الأول والخطير سنة 1965، حينما خرج التلاميذ والطلاب إلى الشارع احتجاجا على قرار أشيع أنه سيحد من فرص الانتقال من الإعدادي الى الثانوي، جاءت الحكومة في السنة الموالية (1966) ـ بعد أن تم إخماد ذلك الإنفجار ـ بـ «مذهب تعليمي جديد» يطرح استحالة مواصلة تعميم التعليم بنفس الوتائر السابقة لأن نفقات التعليم «لن تلبث أن تبتلع إجمالي الدخل الوطني الخام». ورغم أن مشروعها قد رفض من طرف جميع القوى الوطنية فإنها قد استطاعت تكريس سياسة «تقليص التعليم من القاعدة» بتدابير ملتوية، لمدة سنوات.

غير أن الوضع تغير تماما بعد الإرتفاع الهائل الذي عرفته أسعار الفوسفاط في السنوات الأولى التي أعقبت حرب أكتوبر 1973. لقد ارتفع آنذاك رصيد المغرب من العملة الصعبة ارتفاعا كبيرا وبدت الأمور وكأن ساعة الرخاء الاقتصادي قد حلت فانعكس ذلك على ميزانية التعليم التي ارتفعت بمبالغ جد هامة فعرفت نسبة التمدرس قفزة هائلة وارتفعت نسبة القبول في الإعدادي والثانوي وارتفع عدد المنح وقيمتها وقفز التعليم في المغرب قفزة لم تكن متوقعة إذ تم تجاوز طموحات المخطط القائم آنذاك (المخطط الخماسي 73ـ1977) وأنجزت أشياء لم يكن يحلم بها

واضعوه. غير أن عودة أسعار الفوسفاط الى الإنخفاض من جديد بعد تدخل الولايات المتحدة وإغراقها أسواق أوروبا بفوسفاطها بأسعار متدنية من جهة، وارتفاع تكاليف استرجاع الأقاليم الصحراوية من جهة ثانية وارتفاع أسعار البترول والدولار من جهة ثالثة ثم حلول فترة من الجفاف القاسي استمرت خمس سنوات (1981-1984) من جهة رابعة، كل ذلك قد أدى الى ضائقة اقتصادية سرعان ما انعكس أثرها على التعليم فانخفضت نسبة التمدرس وتوقف التوظيف وانشغلت الحكومة والمعارضة معا بالحديث عن استفحال بطالة المتخرجين.

وإذا كانت الجزائر قد استطاعت بفضل مواردها من الغاز والبترول الانفاق على التعليم بسخاء واستيعاب الأعداد المتزايدة من «الخريجين» بمؤهلات أو بدونها، وذلك بـ «إغراق» القطاع العام بالموظفين في إطار بطالة مقنعة مستفحلة، فإن انخفاض سعر الدولار في السنتين الأخيرتين قد دفع الحكومة الجزائرية الى الإعلان عن التقشف والتخفيض من النفقات العامة المقررة بنسبة 30٪ الشيء الذي انعكس أثره بدون شك على مجال التعليم.

وهكذا فالإمكانيات المادية والزيادة الديمغرافية لعبت في المغرب العربي الدور نفسه في مجال التعليم سواء في تونس التي تتبنى «الاشتراكية الدستورية» أو في الجزائر رافعة شعار «الثورات الثلاث الصناعية والفلاحية والثقافية» أو في مغرب «الليبرالية»، وإذا كانت فكرة إسقاط مجانية التعليم التي نادى بها وزير في تونس كحل «وحيد ممكن» لأزمة التعليم، فإن الفكرة نفسها تكرر التلويح بها في المغرب مرات عديدة. ولاشك أن المسؤولين في الجزائر، أو بعضهم على الأقل، يفكر - ولو بصمت في - نفس «الحل».

5 - تبقى أخيرا حاجات التنمية والتبعية الى «المركز» كأحد المحددات الرئيسية للسياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي. أما أن تكون متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تحدد بصورة ما سياسة التعليم في جميع البلدان، المتقدمة منها و«النامية» فهذا ما لايحتاج الى بيان، ولذلك فنحن لا نقصد هذا الجانب «العام» من المسألة وإنما نريد توضيح الجانب «الخاص» منها بأقطار المغرب العربي. ذلك لأن حاجيات التنمية في هذه الأقطار تحددها بدرجة كبيرة نوع البنيات الاقتصادية

والثقافية التي ورثتها عن الاستعمار من جهة والتبعية لـ «المركز»، أعني فرنسا، من جهة ثانية. ذلك لأن فرنسا قد جعلت من اقتصاديات «شمال إفريقيا» اقتصاديات تابعة ومكملة لاقتصادياتها كما جعلت الهياكل والأجهزة الحديثة التي غرستها هناك، سواء في الميدان الإقتصادي أو الإداري أو التعليمي، امتدادا للهياكل والأجهزة القائمة عندها، ومن هنا ذلك الشعار الذي جعلته أقطار المغرب العربي أحد مبادىء سياستها التعليمية، نقصد بذلك «المغربة» بالمغرب و«التونسة» بتونس، و«الجزأرة» بالجزائر، وهو شعار يعني أولا وقبل كل شيء: تعويض المعلمين والاساتذة الفرنسيين بأمثالهم من المواطنين كما يعنى في نفس الوقت تعويض الموظفين الفرنسيين في الإدارات العمومية والمصالح الحكومية والمؤسسات الاقتصادية بأطر (كوادر) وطنية. وإذن فـ «حاجات التنمية» هنا كانت تطرح نفسها أولا وقبل كل شيء كأحد متطلبات استكمال الاستقلال.

وبما أن الأسبقية قد أعطيت لتعويض الموظفين في المراكز السياسية والادارية فإن معظم ما كان ينتجه التعليم في السنوات الأولى من الاستقلال كانت تبتلعه هذه المراكز التي تمنح الملتحق بها جاها ومالا لم يكن التعليم ليوفرهما لأهله. وبما أن أحد المبادىء التي كانت تقوم عليها السياسة التعليمية هو تعميم التعليم وبما أن الزيادة الديمغرافية كانت وما تزال مرتفعة فإن حاجيات التعليم من الأطر كانت تزداد باطراد. ومن هنا تلك المفارقة التي عانت منها دول المغرب العربي طوال الستينات والسبعينات، المفارقة بين المغربة أو التونسة أو الجزأرة من جهة وبين استمرار الحاجة، من جهة أخرى، الى استقدام معلمين وأساتذة جدد من فرنسا لتغطية متطلبات نشر التعليم بأوسع ما يمكن. وواضح أن مطلب «التعريب» سيظل مجرد مشروع للمستقبل مادامت الحاجة الى «المتعاونين» الفرنسيين قائمة. وإذن فليس من المصادفة في شيء أن تتم المغربة والتونسة والجزأرة على صعيد التعليم الإبتدائي، ثم على صعيد التعليم الثانوي، في وقت واحد تقريبا في الأقطار الثلاثة (يمكن اعتبار سنة 1989 هي آخر سنة لوجود الفرنسيين في التعليم الثانوي بالمغرب والجزائر، وكذلك في تونس). أما على صعيد التعليم العالي فإن الحاجة الى الأساتذة الفرنسيين ستبقى قائمة لبضع سنوات أخرى.

هذا من جهة ومن جهة أخرى هناك مفارقة ثانية تتعلق هذه المرة بحاجات التنمية في ذاتها، أي بقطع النظر عن العلاقة مع فرنسا: أعني بذلك التكوين العلمي والتكنولوجي الذي جعلت منه أقطار المغرب العربي أحد أهداف سياستها التعليمية. ذلك أنه إذا كانت أقطار المغرب العربي تشكو من الحاجة الى الأطر الفنية خلال السنوات العشرين الأولى من استقلالها، وتشكو من كون الاقبال على المعاهد العلمية والتقنية لم يكن في مستوى الحاجات والطموحات، فإنها تشكو آلآن، وبالعكس من ذلك من بطالة الخريجين في مختلف التخصصات بما في ذلك الطب والهندسة والتكنولوجيا. إن الأفواج الكبيرة والمتتالية من الأطفال الذين إلتحقوا بالمدارس الإبتدائية في أوائل الإستقلال (بمئات آلالاف) قد أثمرت - رغم ارتفاع نسب التسرب والانقطاع والضياع - ما أصبح يزيد بكثير عن طاقة استيعاب الهياكل القائمة في هذه الدول. وتلك هي إحدى النتائج التي سننتقل آلآن لمناقشتها.

— 3 —

نأتي آلآن إلى إلقاء نظرة على نتائج المجهودات التي بذلتها أقطار المغرب العربي في ميدان التعليم. وهنا لابد من التنويه، بادىء ذي بدء، بكون هذه الأقطار قد بذلت مجهودات كبيرة في هذا المضمار. ذلك أنه على الرغم من اختلاف نظم الحكم وتباين الإختيارات العامة فإن قضية التعليم بقيت في هذه الأقطار قضية وطنية ينفق عليها ما بين 25٪ و30٪ من ميزانية الدولة. وإذا كان لابد من حكم عام يعتمد المقارنة فإنه يمكن القول إن هناك نوعا من التكافؤ بين النتائج التي أسفرت عنها مجهودات الدول الثلاث: فما قصرت فيه هذه أو تلك على صعيد الكم، مثلا، ربحته على صعيد الكيف، والعكس بالعكس. أما في مجال التعريب فإن مفعول التركة الإستعمارية مازال على قدر ثقل هذه التركة. وأما على صعيد تكوين الأطر فإن الظاهرة السائدة آلآن هي أن الدول الثلاثة تتوفر على فائض لم تعد تعرف كيف تعمل على استيعابه.

غير أن هذا التكافؤ على صعيد الحصيلة العامة لا ينبغي أن يصرف أنظارنا عن اللاتكافؤ على صعيد النتائج التفصيلية الخاصة بكل قطر، خصوصا وآفاق المستقبل

ستحددها هذه وليس تلك، ما دامت الأقطار الثلاثة لم تدخل في «وحدة اندماجية» ـ ولا يبدو أن ذلك من ممكنات المستقبل المنظور. لنعمل إذن على فحص النتائج التي حصل عليها كل قطر على حدة فإن ذلك سيساعدنا على اكتساب رؤية أوضح للوضعية الراهنة. وبما أن السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي قد انطلقت من مبادىء أربعة، هي عبارة عن الأهداف التي تروم تحقيقها، فسيكون من الضروري النظر الى النتائج المحصل عليها على مستوى هذه الأهداف نفسها.

لنبدأ أولا بهدف التعميم، ولنلاحظ أنه ينطوي على شقين متكاملين: إتاحة الفرصة لجميع أبناء الشعب للتعلم وذلك بتحقيق التمدرس الكامل لجميع الأطفال على مستوى المرحلة الإبتدائية من جهة، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الطبقات والفئات في ميدان التعليم بجميع مراحله من جهة ثانية. أما بخصوص هذا الشق الأخير فلابد من الإعتراف بأن النتائج العامة تؤكد نجاح أقطار المغرب العربي في تحقيقه. ويكفي أن ينظر المرء الى الأصول الاجتماعية للخريجين وطلاب الجامعات والمعاهد العليا ليدرك أن نوعا من الدمقرطة قد مورس فعلا في قطاع التعليم. إن أبناء العمال والفلاحين والعاطلين يحتلون، في الأقطار الثلاثة، نسبة مرموقة جنبا الى جنب مع أبناء الأغنياء، وتبقى النسبة الأعلى من حظ أبناء الطبقة المتوسطة، وهذا يعكس الواقع الإجتماعي أكثر من أي شيء آخر. . . وأما بخصوص تحقيق التمدرس على مستوى الإبتدائي فالتفاوت قائم بين دول المغرب العربي: وهكذا فبينما تقترب هذه النسبة من 90٪ في تونس وبينما تزيد على 80٪ في الجزائر فهي مازالت في حدود 60٪ بالمغرب. وهذا التفاوت لا يرجع الى تفاوت مجهود حكومات المغرب العربي وحسب بل يرجع كذلك الى تفاوت نسب التمدرس التي ورثها كل منها عن الفترة الإستعمارية. فإذا أخذنا السنة الأخيرة من الإستعمار في كل من الأقطار الثلاثة كمنطلق فإننا سنجد تفاوتا يفسر جانبا مهما من التفاوت الملاحظ في النسب السابقة. وهكذا فبينما كانت نسبة التمدرس في السنة الأخيرة من الحماية بتونس تبلغ 26٪ فإنها لم تكن في المغرب في السنة نفسها تتجاوز 11٪. أما في الجزائر فقد ورثت من الإستعمار الفرنسي نسبة تمدرس بلغت 89, 45٪ عام 1961 السنة الأخيرة منه.

أما على صعيد التعريب فسيكمل المغرب والجزائر معا تعريب الرياضيات والعلوم في المرحلة الثانوية قريبا. أما تونس فهي تحتفظ بتدريس العلوم بالفرنسية

بقرار، ولو أنها سلكت سبيل المغرب والجزائر لكانت هي الأخرى على وشك استكمال تعريب المواد العلمية في الثانوي. وتبقى العلوم والتكنولوجيا في التعليم العالي تدرس باللغة الفرنسية، في الأقطار الثلاثة، وليس هناك ما يدل على أن الأمر سيتغير في المستقبل القريب.

غير أن قضية التعريب لا تخص تدريس المواد العلمية وحدها بل تتعلق بالدرجة الأولى بخلق فكر وطني موحد ذي مرجعات واحدة، وهذا ما تختلف فيه دول المغرب العربي اختلافا كبيرا. وكما سبق أن أبرزنا فإن «توحيد التعليم» كان يختلف معناه في أذهان النخبة المسيرة في الأقطار الثلاثة من فئة لأخرى: فبينما كان يعني في المغرب، عموما، تصفية التعددية داخل نظام التعليم الحكومي (تعليم مزدوج، تعليم أصلي، تعليم إسرائيلي) الشيء الذي تحقق في أواخر الستينات (مع الإحتفاظ بأعداد قليلة في التعليم الأصلي: أقل من 1٪ أحيانا) كان «التوحيد» في تونس يعني تصفية التعليم الزيتوني بما في ذلك الشعبة العصرية منه تصفية نهائية، الشيء الذي تَحَقَّقَ في منتصف الستينات. أما في الجزائر التي لم ترث من ماضيها تعليما أصليا من نوع القرويين والزيتونة والتي كان النظام التعليمي الذي ورثته من الاستعمار خال من التعددية (مفرنس كله) فإن الأمور فيها سارت على عكس ما حصل في المغرب وتونس. لقد خلقت الجزائر المستقلة التعددية في نظام تعليميها بإنشائها للتعليم الأصلي من جهة وبإلحاقها للمدارس المعربة من جهة ثانية وبسلوكها طريقة «التعريب النقطي» من جهة ثالثة، مما أدى الى انقسام تعليمها الى ثلاثة أصناف: مزدوج ومعرب وأصلي. والنتيجة الخطيرة لهذا التعدد نلمسها على مستوى التعليم العالي وبالتالي على مستوى النخبة المثقفة: ذلك لأنه لما كانت لغة التدريس في كليات العلوم والمعاهد العلمية هي الفرنسية وحدها فإن زبناءها كانوا من تلامذة الثانويات المفرنسة وحدها. أما تلاميذ الثانويات المعربة والأصلية فلم يكن أمامهم سوى الأقسام المعربة من كليات العلوم الإجتماعية والقانونية وكليات الآداب. وهكذا صار محكوما على «المعربين» أن يتخصصوا في الإنسانيات وحدها بينما كان للمفرنسين الاختيار بين دراسة الإنسانيات بالفرنسية أو بالعربية وبين دراسة العلوم والرياضيات والتكنولوجيا وهي جميعا باللغة الفرنسية وحدها. ذلك هو السر في

انقسام النخبة المثقفة من جيل الاستقلال في الجزائر الى معربين «عقائديين» ومفرنسين «تقنيين».

أما بخصوص «الكيف» فإنه من الصعب الحكم، هذا بإجمال، على التعليم في هذا القطر أو ذاك بانه أحسن أو أقل مستوى من التعليم في القطر الآخر. فالمستوى يختلف داخل القطر الواحد، من منطقة لأخرى، ومن تخصص لآخر. ومع ذلك يبقى أن الطابع الانتقائي هو الغالب على التعليم في المغرب بينما يسود الطابع الجماهيري نظام التعليم في الجزائر، أما نظام التعليم في تونس فهو يجمع بين الإثنين: الدمقرطة على المستوى الإبتدائي والنخبوية على المستوى العالي. وإذا أخذنا مأخذ الجد انطباعات الأساتذة الذين ينتقلون بين الأقطار الثلاثة فإن ترتيب بلدان المغرب العربي حسب مستوى التعليم سيكون كالتالي: المغرب أولا وتونس ثانيا والجزائر ثالثا.

والأهم من ذلك في نظرنا هو الشروط الموضوعية التي تساعد على ارتفاع المستوى أو تخنقه وتدفعه الى التراجع. فليست المدرسة وحدها هي التي تصنع المستوى بل يصنعه أيضا الجو الثقافي العام وما يتوافر فيه من فرص الحوار المتعدد الأصوات. وهكذا فـ «النهضة الثقافية» التي تميز المغرب الأقصى حاليا والتي كثيرا ما يجنح الناس الى المبالغة في تقديرها لا ترجع في نظرنا الى الطابع الإنتقائي لنظام التعليم القائم فيه حيث يبلغ التشدد مداه في الإختبارات والامتحانات في جميع مراحل التعليم، بقدر ما ترجع الى استقلال الحقل الثقافي فيه عن السلطة الحكومية استقلالا نسبيا واسعا: في المغرب كانت الثقافة دوما ثقافة معارضة، أعني أن رجالها طلابا وأساتذة وكتابا ومبدعين يتحركون بصورة من الصور من موقع المعارضة والنقد، أما الميدان الرسمي فالمثقفون فيه موظفون أو تقنيون نادرا ما يتكلمون أو يكتبون، وبالتالي فالإشعاع الثقافي في المغرب تقع بؤره خارج مجال السلطة الرسمية. وهذه الظاهرة جزء من الظاهرة العامة التي تطبع الحياة في المغرب، والتي سبق أن أبرزناها، ظاهرة التعددية الحزبية والنقابية وما يؤسس ذلك من شرعية منذ فترة الكفاح الوطني من أجل الاستقلال.

هل يمكن، بناء على ما تقدم، استشفاف آفاق مستقبل التعليم في أقطار المغرب العربي؟

ليس ثمة شك في أن التعليم في الوطن العربي، من الخليج إلى المحيط، يعاني من مشاكل متشابهة في الحاضر ويواجه نفس التحديات في المستقبل، ولكن مهمتنا هنا ستكون مقصورة على النظر إلى آفاق المستقبل من خلال الأهداف والطموحات التي تبنتها السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي خلال المرحلة السابقة. وإذن فالسؤال الذي سنحاول الإجابة عنه هو التالي: كيف يمكن لأقطار المغرب العربي أن تستكمل ما ينقصها من إنجازات في مجال الأهداف الأربعة التي بنت عليها سياستها التعليمية: أهداف التعميم والتعريب والتوحيد والتكوين.

هنا نبادر الى القول إننا نعتقد أن التراكمات التي تحققت في أقطار المغرب العربي الثلاثة ستمكنها، إذا هي أرادت، من تجاوز الإشكالات التي طرحتها من قبل هذه الأهداف. وهكذا فإذا توافرت في المغرب إرادة حقيقية في تحقيق التعميم والإرتفاع بنسبة التمدرس في الإبتدائي الى مايقرب من 100٪ فإن ذلك أصبح الآن ممكنا جدا وبنفقات أقل مما يتصور. ذلك أن نسبة التأطير في المدارس الإبتدائية المغربية تتراوح حاليا، حسب المناطق، بين 25 و30 تلميذا لكل معلم. وواضح أنه من الممكن جدا رفع هذه النسبة الى 40 أو 45 تلميذا لكل معلم دون أن يستلزم ذلك لا الرفع من عدد المعلمين ولا من عدد الحجرات، ودون أن يؤدي ذلك بالضرورة الى انخفاض المستوى. والنتيجة ستكون رفع حجم الإبتدائي بنسبة 45٪ والإرتفاع، بالتالي، بنسبة التمدرس الى ما يقرب من 90٪ (وبقليل من التعبئة والتخطيط وبكثير من الإرادة يمكن جعل هذه النتيجة النظرية إنجازا ملموسا في ظرف سنتين أو ثلاث).

نعم هناك مشكلة مواصلة تعميم التمدرس على مستوى الإبتدائي في علاقتها مع الزيادة الديمغرافية المرتفعة وما يستلزمه ذلك من نفقات باهضة، لا أحد يشك في كون نفقات التعليم أصبحت ترهق ميزانية الدولة في أقطار المغرب العربي ولا في كون الإستمرار في الإنفاق عليه بالوتائر السابقة سيطرح مشاكل مالية جدية. غير أن مصدر هذه المشاكل ليس ارتفاع نفقات التعليم بحد ذاته بل المشكل الحقيقي هو عدم قدرة النظام الاجتماعي السائد على مواجهة متطلبات التنمية. إن الأزمة في

حقيقتها تقع على مستوى البنيات والهياكل وليس على مستوى قطاع التعليم بمفرده. إن الفكرة القائلة بأن الضرورة أصبحت تفرض مساهمة آلآباء في نفقات تعليم أبنائهم «كل حسب دخله» فكرة مغلوطة في نظرنا. ان القضية التي يجب أن تطرح ليست قضية «عدالة الجباية» بل قضية عدالة التوزيع. إن الشخص الذي يبلغ دخله الشهري مثلا 3000 دولار، وهو دخل متواضع بالنسبة لدخول الطبقة المحظوظة في المغرب العربي، لا يتضرر من دفع 20٪ من دخله هذا على تعليم أبنائه بينما سيتضرر العامل والمعلم والموظف المتوسط والصغير، وكل أفراد الطبقة الوسطى، اذا هم صرفوا 20٪ من دخلهم من أجل التعليم، ذلك لأن دخلهم لا يكاد يفي بالحاجيات الضرورية من المأكل والملبس مع تقشف يزداد باطراد. يمكن أن يقال: «ينبغي أن يعفى هؤلاء من آلاداء»، وفي هذه الحالة لن يطالب بالدفع غير الأغنياء، وعليهم أن يدفعوا على أبنائهم وعلى أبناء الفقراء ومتوسطي الحال... ولكن كيف يمكن تحقيق ذلك دون إعادة النظر في توزيع الثروات الوطنية بصورة جذرية. ففي المغرب مثلا تشير الإحصائيات الى أن أقل من 10٪ من السكان يستأثرون وحدهم بـ 50٪ أو أكثر من الدخل الوطني. ولا يبعد أن يكون الأمر قريبا من هذا في تونس والجزائر. فبأي منطق نطالب المواطنين أن يدفعوا ثمن تعليم أبنائهم «كل حسب دخله» (كشفت إحصاءات أخيرة أن الأموال المودعة في الخارج من طرف المغاربة تبلغ 700 مليون دولار ومن طرف الجزائريين 730 مليون دولار ومن طرف التونسيين 200 مليون دولار، علما بأن عدد سكان الجزائر يساوي تقريبا عدد سكان المغرب 24 مليون نسمة بينما يبلغ سكان تونس ثلث هذا العدد).

هذا عن تعميم التعليم ومتطلباته المستقبلية. أما عن تعريبه فيمكن القول أن الخطوات الأساسية قد تحققت في جميع أقطار المغرب العربي. فالإبتدائي والثانوي معربان عمليا في كل من المغرب والجزائر. أما تونس فلا شيء يمنعها من إعادة الكرة مرة أخرى والقيام بتعريب الرياضيات والعلوم على المرحلتين الإبتدائية والثانوية فالقضية هنا قضية إرادة لا غير، فما دامت التونسة قد تمت فالتعريب يصبح مسألة تحويل وهي ممكنة جدا في تونس. تبقى بعد ذلك مسألة تعريب الكليات والمعاهد العلمية العليا، وهذه مسألة لا تخص أقطار المغرب العربي وحدها بل تعم الأقطار

العربية جميعا وبالتالي فالحسم يجب أن يتم على المستوى العربي القومي وليس على المستوى القطري: فاللغة واحدة والمشاكل واحدة والإمكانيات متشابهة ومتكاملة.

يبقى بعد ذلك «التوحيد»، وقد تحقق عمليا، أو بالإمكان استكمال تحقيقه بمجرد قرار، على مستوى هياكل التعليم ونظامه. وليس هذا الجانب هو المطروح اليوم. ان ما هو مطروح آلآن هو خلق نوع من وحدة المرجعيات في فكر النخبة وبالتالي جعل حد للإزدواجية الثقافية التي تعاني منها أقطار المغرب العربي، بدرجات متفاوتة (ويعاني منها الوطن العربي ككل، بدون شك) إن المسألة ليست سهلة إذ هي تتوقف على قرارات سياسية في مقدمتها فتح الحدود أمام «السيولة» البشرية والثقافية. إن هناك ستارا حديديا بين أقطار المغرب العربي. فالكتاب المغربي لا يدخل الجزائر الا اذا جاء من بيروت وسمحت له الرقابةبالدخول، والكتاب الجزائري لا يغادر الحدود الا نادرا جدا ومثله الكتاب التونسي. ومثل الكتاب: المجلة والصحيفة. أما الإتصالات الثقافية وكل النشاطات الفكرية المشتركة فنادرةجدا. وبالجملة فالإحتكاك الثقافي بين أقطار المغرب العربي ربما كان أضيق كثيرا من الإتصال في هذا الميدان بين المغرب ككل والمشرق ككل، ومعلوم أنه اتصال محدود جدا.

إن كسر الثنائية الثقافية «مفرنس» و«معرب» قد لا تتأتى بسهولة داخل القطر الواحد بينما يمكن تجاوزها من خلال توفير الشروط الموضوعية التي تجعل قيام الأواصر الثقافية بين النخب في أقطار المغرب العربي أمرا ملموسا، وفي مقدمة هذه الشروط تيسير الإتصال بين الجامعات والمدارس والجمعيات وعن طريق الكتاب والمجلة والصحيفة الخ...

إن أقطار المغرب العربي، بحكم قربها من أوروبا وانتشار اللغة الفرنسية بين المتعلمين فيها ووجود آلآلاف من الطلاب منها في أوروبا (هناك نحو 20.000 عشرون ألف طالب مغربي في الخارج 80٪ منهم في فرنسا)، يمكن أن تساهم في تجديد الثقافة العربية من داخلها بتوظيف معطيات الثقافة الأوروبية العلمية والمنهجية، إذا هي وفرت لمثقفيها إمكانية الإتصال والتعاون بين بعضهم بعضا وبينهم جميعا وبين المثقفين والعلماء في الوطن العربي. ومن دون شك فإن تعميق الوحدة الثقافية في أقطار المغرب العربي لا يمكن أن يكون بغير اللغة العربية ولا خارج ثقافتها

التي تنتظر التجديد. ومن هنا فالعمل الثقافي الموحد في المغرب العربي ستكون له آثار إيجابية على العمل الثقافي العربي كله.

أما في مجال البحث العلمي ـ الذي مازال غائبا في أقطار المغرب العربي ـ فإن التعاون يفرض نفسه، ليس فقط لأنه سيؤدي الى تكامل الجهود العلمية والاستفادة من خبرات عدد أكبر من الباحثين... الخ، بل أيضا لأن البحث العلمي أصبح اليوم مكلفا جدا، وما تستطيع الأقطار الثلاثة أن توفره من إمكانيات مادية بجهد مشترك أهم وأكثر فائدة، بما لايقاس، مما يستطيع القطر الواحد منها تحقيقه. واذا انضافت الجهود الموحدة في المغرب العربي الى جهود مماثلة موحدة في مناطق أخرى من الوطن العربي فإن ذلك سيكون بحق أولى الخطوات على طريق بناء المستقبل العلمي للوطن العربي.

وتبقى مشكلة «بطالة الخريجين» التي بدأت تعاني منها الأقطار الثلاثة في السنوات الأخيرة. وهذه مشكلة لن تجد حلها الصحيح الا في إطار تنمية مستقلة تتم على مستوى المغرب العربي ككل. إن «بطالة الخريجين» ليست ناتجة عن فائض في التعليم والتكوين بل هي راجعة أساسا الى نقص وضمور على مستوى النمو الاقتصادي. إن الاتجاه السائد آلان في أقطار المغرب العربي هو التقليص من فرص التوظيف في قطاع الخدمات كالتعليم والصحة الخ... وذلك نظرا للضائقة الاقتصادية التي تعاني منها هذه الأقطار بسبب ركود القطاعات المنتجة. واذا استمر الوضع على ما هو عليه فسيأتي يوم تعجز فيه حكومات المغرب العربي عن خلق أية وظائف جديدة. فالنظام القائم نظام «مشبع» (والعاملون فيه مازالوا شبانا بعيدين عن سن التقاعد، وإذن فلا سبيل للخروج الا بإعادة هيكلة الوضع على أساس التخطيط لتنمية مستقلة في إطار مغرب عربي موحد منفتح على المشرق العربي، على الأقل بقدر انفتاحه على الغرب الأوروبي. ذلك هو قدره.

مـراجـع

أ ـ النشرات والوثائق الرسمية:

1 ـ النشرات الإحصائية التي أصدرتها مصالح الخريطة المدرسية والتخطيط بوزارات التعليم في الأقطار الثلاثة.

2 ـ نصوص المخططات في البلدان الثلاثة: الأقسام الخاصة، بالتعليم.

ب ـ الكتب والدراسات: باللغة العربية

1 ـ محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم في المغرب ـ دار النشر المغربية ـ الدار البيضاء.

2 ـ النظام التونسي: واقعه وتطوره ـ منشورات الحزب الإشتراكي الدستوري ـ ماي 1985.

3 ـ عبد العزيز بن ضياء: زمن التساؤلات وعهد الإختيارات ـ الجامعة التونسية 1986.

4 ـ د. محمد هشام بوقمرة: القضية اللغوية في تونس ـ الشركة التونسية للتوزيع ـ 1985.

5 ـ بلقاسم بن سالم: التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي في تونس ـ مركز الدراسات والأبحاث الإقتصادية والإجتماعية ـ تونس 1988.

6 ـ تقرير عن التطور التربوي بتونس (1981ـ1984) الندوة العالمية للتعليم ـ وزارة التعليم التونسية ـ 1984.

7 ـ علي الزيدي: تاريخ النظام التربوي للشعبة العصرية الزيتونية ـ تونس 1986.

8 ـ مجلة العلم والتعليم (تونس) العدد 35 سنة 1979.

9 ـ مجلة الأصالة ـ وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية بالجزائر ـ عدد خاص بالتعريب ـ العدد 17ـ18 ـ سنة 1974.

10 ـ أحمد مهساس: التعليم والثقافة في الجزائر خلال الحقبة الإستعمارية ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة بالجزائر ـ عدد 85 يناير فبراير 1985.

11 ـ عبد المجيد مزيان: الأنظمة الثقافية في الجزائر قبل الإستعمار ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة الجزائرية ـ العدد 90 نوفمبر دسمبر 1985.

12 ـ الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر، قبل وبعد الإستقلال ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة الجزائرية ـ عدد 93 ـ ماي جوان 1986. وكذلك العدد 95 شتنبر أكتوبر 1986.

13 ـ زهور ونيسي: المنظومة التربوية ـ منطق الثورة وأبعاد استراتيجية سياسة التعليم والتكوين في الجزائر ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة الجزائرية ـ عدد 99 ـ سنة 1987.

14 ـ تركي رابح:

- جهود الجزائر في تعريب التعليم - 62-1984 - مجلة الثقافة - وزارة الثقافة الجزائرية - عدد 91 فبراير 1986.
- تجربة الجزائر في تكوين المكونين - نفس المجلة - عدد 95
- أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة الخ . . . في الجزائر. مجلة المستقبل العربي - أعداد 57-60-61. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت.

ج - الكتب والدراسات:
بالفرنسية

1 – Annuaire de l'Afrique du Nord.
2 – Paul Marty : Le Maroc de demain – Paris - 1925.
3 – Ch. René Leclerc: L'Enseignement au Maroc. Alger 1908.
4 – M.G. Hardy: Le problème scolaire au Maroc. casablanca 1920.
5 – R. Gandefroy Demomlyus: l'œuvre Française en matière d'enseignement au Maroc. Paris 1928.
6 – Ahmed Abdessalem: Sadiki et les Sadikiens. Cérès Productions. Tunis 1975.
7 – Mm. Mahfoudh Dor: Politique scolaire et mobilisation des compétences pour le système productif Tunisien. in. Revue Tunisienne des sciences sociales, C.E.R.E.S. N° 68/69. année 1982.

فهرس

طبع بدار النشر المغربية
الدار البيضاء

الثمن 35 درهما